

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Alfabetización digital con perspectiva de género: teoría y
prácticas sobre el uso de Instagram como herramienta
pedagógica en Educación Secundaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Laura Acosta Valentín

Directores

**Amparo Lasén Díaz
Asunción Bernárdez Rodal**

Madrid

© Laura Acosta Valentín, 2021

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Alfabetización digital con perspectiva de género: teoría
y prácticas sobre el uso de Instagram como
herramienta pedagógica en Educación Secundaria**

Memoria para optar al grado de Doctora
presentada por

Laura Acosta Valentín

Directoras

Amparo Lasén Díaz

Asunción Bernárdez Rodal

Agradecimientos

Estas son las últimas líneas del proyecto que ha protagonizado mi vida durante mucho tiempo y no puedo más que pensar en las personas que, con su apoyo, han hecho posible que esté escribiéndolas. Con estas palabras espero hacer visible lo que suponen en mi vida y lo que han supuesto en esta tesis.

En primer lugar, quiero dar las gracias a Amparo Lasén Díaz y a Asunción Bernárdez Rodal, mis directoras de tesis, por apostar por mí y por este trabajo, y por ayudarme a crecer, como investigadora y como persona. Su manera de dirigirme ha hecho que me enfrente a ir, en todo momento, un paso más allá de lo que creía posible.

Al instituto de Santa Brígida y al Pérez Galdós, que me han abierto las puertas, así como a todas las personas que pacientemente han participado en esta investigación, ofreciendo su tiempo, sus reflexiones y confianza. Su visión de la realidad educativa ha dado sentido a esta tesis.

Tengo la inmensa suerte de que todas las personas que han pasado por mi vida en estos años, de un modo u otro, me han alentado, apoyado o, directamente, aguantado la tabarra mientras afrontaba este desafío. A todas y todos, por la preocupación y los ánimos, gracias. Mención especial merecen esas personas que han sido mis pilares en este proceso:

Gracias a Paula, por su inestimable apoyo y generosidad, por estar siempre, siempre. Por una primera lectura llena de ánimos y de cariño y por recordarme cuando ha sido necesario que tenía que ponerme con la tesis.

A Alba, traductora y grata sorpresa. A Ana y Ferrán, por cada burrito y por todo lo demás. Sin ustedes no me imagino esta etapa de mi vida, desde luego son lo mejor de Madrid.

A Ale, por compartir conmigo largas conversaciones, proyectos e ideas. Y junto con él, a Cande, Lore y Montse (alfabéticamente porque no puedo ordenarlas). Me resulta imposible pensar en la pedagogía sin ustedes. Desde luego, si no

nos hubiésemos conocido no sé si habría tomado otro camino, pero sé que habría disfrutado mucho menos del que he elegido.

A Diego, profesor y amigo, por su generosidad. A todas las profesoras y profesores que han pasado por mi vida y que me han enseñado algo.

A mi familia. A mi abuela Carmen, que tiene mucha culpa de mi gusto por la lectura. A mi abuela Nina, que es la imagen de una mujer fuerte. A mi abuelo Juan, que me pregunta siempre que cómo va lo mío, agradezco decirle que lo mío ya está. A mi abuelo Cristóbal, que adelantó la celebración con el penúltimo baile. Al resto de mi familia, que entendiendo o no el enredo en el que me metía no han hecho más que apoyarme.

Muy especialmente,

Esta tesis está dedicada a mis padres. A mi madre, que me recuerda la importancia del trabajo, me apoya en todas mis decisiones y me ha enseñado a buscar soluciones. A mi padre, siempre pendiente de mis caprichos y de la ardua tarea de que me centrara en la tesis. Cada una de las veces que me lo ha recordado están reflejadas en el avance de estas páginas. Gracias a los dos por el esfuerzo, por alentarme para que siguiese estudiando y por no dudar nunca de mis posibilidades. Mis éxitos son reflejo de su trabajo.

A mi hermana Patri, que ha estado pendiente de cada decisión de este proyecto y ha sido un apoyo irremplazable. Por esos audios “que no hace falta que escuches ahora” y escucha siempre, por esas lecturas, por ayudarme con mis dudas y desvaríos, por centrarme y asesorarme para enfocar el trabajo, por cada una de sus palabras de aliento y sus llamamientos a la coherencia, que tan bien me vienen siempre. Por recordarme que la tesis no se escribe sola. Gracias por tu constante inspiración.

A Pau, que ha soportado y convivido con estas páginas y sus fantasmas y me ha alentado desde antes del principio, desde ese momento en el que pensé en voz alta, ¿y si me doctoro?, desde la primera idea hasta la última palabra. Gracias por entenderme, entenderlo y valorarlo.

Ha sido una suerte contar con todas y todos ustedes. Gracias.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN	13
ABSTRACT	15
CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.1. INTRODUCCIÓN	18
1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	20
1.2.1. Delimitación del problema de estudio	20
1.2.2. Finalidad de la investigación	23
1.3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	23
1.3.1. Objetivos generales	23
1.3.2. Objetivos específicos	24
1.3.3. Hipótesis	26
1.4. PLAN DE TRABAJO Y ESTRUCTURA DE LA TESIS	27
ANTECEDENTES Y CUESTIONES TEÓRICAS	29
CAPÍTULO 2. DESARROLLO DE LA CONCEPCIÓN DE INTERNET Y APARICIÓN DE LAS REDES SOCIALES	29
2.1. ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS DE LA RED	29
2.2. REDES SOCIALES	34
2.2.1. Definición	34
2.2.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS REDES SOCIALES	36
2.3. INSTAGRAM. ASPECTOS FUNDAMENTALES	41
2.3.1. Características generales	41
2.3.2. ¿En qué consiste Instagram?	43
CAPÍTULO 3. PROFESORADO DE SECUNDARIA	50
3.1. FACTORES INTERPERSONALES Y SOCIALES	51
3.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO	54
3.2.1. Formación inicial	55
3.2.2. Formación permanente	57
3.3. APROXIMACIÓN A LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE. UN ANÁLISIS BASADO EN LOS INFORMES TALIS	59
3.3.1. Edad y experiencia docente	61
3.3.2. Datos sobre la formación inicial	63
3.3.3. Prácticas educativas	66
3.3.3.1. Políticas concretas contra la discriminación de género.	66
3.3.3.2. Innovación educativa.	67
3.3.4. Datos sobre formación permanente	69
3.3.4.1. Participación en la formación permanente.	69

3.3.4.2. Necesidades formativas que reclama el profesorado para su desarrollo profesional.	72
3.4. ASPECTOS BÁSICOS Y RECOMENDACIONES PARA EL TRATO CON EL ALUMNADO	74
CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA IDENTIDAD VINCULADA A INSTAGRAM.	
EL CASO DE LAS Y LOS ADOLESCENTES	80
4.1. ARTICULACIONES DE LA IDENTIDAD	80
4.1.1. Construcción de la identidad desde la interacción	80
4.1.2. IDENTIDAD VINCULADA AL USO DE INSTAGRAM	83
4.2. LA IMAGEN COMO EPICENTRO DE LA INTERACCIÓN	88
4.2.1. Relación entre la identidad de género y la imagen	89
4.2.2. “No hay nada peor que la imagen nítida de un concepto difuso”. Imagen y fotografía	91
4.3. EL RELATO DE LA IDENTIDAD EN INSTAGRAM. SENTIDO Y SIGNIFICADO DE LAS HERRAMIENTAS PARA LA INTERACCIÓN	94
4.3.1. Autoconcepto colectivo	95
4.3.2. Mecanismo evaluativo	98
CAPÍTULO 5. IGUALDAD DE GÉNERO Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL. COMPETENCIAS CLAVE	102
5.1. ¿A QUÉ LLAMAMOS ALFABETIZACIÓN DIGITAL?	104
5.2. PRESENCIA EN EL CURRÍCULUM	108
5.2.1. Igualdad de género	114
5.2.2. Alfabetización digital	117
5.2.3. Matices sobre la igualdad de género y la alfabetización digital. Breves apuntes	118
CAPÍTULO 6. PRESENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	121
6.1. EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS EDUCATIVOS. DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. NUEVAS RELACIONES CON EL CONOCIMIENTO	122
6.2. REQUISITOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	130
6.3. PROS Y CONTRAS DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DEL DESARROLLO Y LA SOCIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN	134
6.4. REQUISITOS PARA UN PROYECTO PEDAGÓGICO QUE INCLUYA LAS REDES SOCIALES: EL CASO DE INSTAGRAM	140
6.4.1. Pautas relacionadas con la alfabetización digital	141
6.4.2. Pautas relacionadas con la igualdad de género	143
6.4.3. Ejemplos de uso de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género	151
6.5. APROXIMACIÓN Y APRECIACIONES. ANOTACIONES PARA UN PROYECTO PEDAGÓGICO	153
CUESTIONES METODOLÓGICAS	156
CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	156
7.1. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	158
7.2. AGENTES EDUCATIVOS. SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE	163
7.2.1. Identificación	163
7.2.2. Elección y selección de participantes	165
7.2.2.1. Profesorado	168

7.2.2.2. Alumnado de secundaria	171
7.2.2.3. Alumnado de Máster de formación del profesorado	173
7.2.2.4. Pedagogas y pedagogos	175
7.2.2.5. Familias	176
7.2.2.6. Otras y otros participantes	177
7.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS	178
7.3.1. Sesiones de conversación informales. Entrevista abierta	179
7.3.2. Cuestionarios	181
7.3.2.1. Cuestionario para el profesorado de secundaria	184
7.3.2.2. Cuestionario para el alumnado de secundaria	188
7.3.2.3. Cuestionario para el alumnado del Máster de formación del profesorado	191
7.3.2.4. Cuestionario para pedagogas y pedagogos	193
7.3.3. Entrevistas	194
7.3.3.1. Entrevistas grupales	195
7.3.3.1.1. Entrevistas grupales a alumnado de secundaria	196
7.3.3.1.2. Entrevista grupal a familias	201
7.3.3.2. Entrevistas individuales	203

RESULTADOS 207

CAPÍTULO 8. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS DE LAS PERCEPCIONES Y DEL USO DE INSTAGRAM DEL PROFESORADO, PADRES Y EL ALUMNADO 207

8.1. RELACIÓN DEL ALUMNADO CON INSTAGRAM	207
8.1.1. Alumnado que utiliza y que no utiliza Instagram. Razones y motivos	207
8.1.2. Usos, costumbres y prácticas	214
8.1.3. Participación de las mediaciones digitales en la configuración de identidades y subjetividades y su papel en la adolescencia	222
8.2. RELACIÓN DEL PROFESORADO CON INSTAGRAM	229
8.2.1. Profesorado que utiliza y que no utiliza Instagram. Razones y motivos	230
8.2.2. Usos, costumbres y prácticas	231
8.3. PERCEPCIONES SOBRE LAS ENCARNACIONES DE GÉNERO: REPRODUCCIONES Y RESISTENCIAS	234

CAPÍTULO 9. REPASO POR EL TEJIDO EDUCATIVO. FORMACIÓN DEL PROFESORADO, LEGISLACIÓN Y REALIDAD EDUCATIVA 248

9.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA SOBRE EL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS	248
9.1.1. Formación inicial	248
9.1.2. Formación continua	253
9.1.3. Cuál es la percepción que tiene el profesorado sobre su formación en TIC y qué necesidades manifiesta al respecto	254
9.2. ASIMETRÍAS ENTRE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y LA REALIDAD EN LOS CENTROS EN RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y LAS DE IGUALDAD DE GÉNERO	258
9.2.1. Alfabetización digital	258
9.2.2. Igualdad de género	264
9.2.3. “Del dicho al hecho”. Disonancias entre la legislación vigente y la realidad educativa	266

CAPÍTULO 10. POSIBILIDAD DE USO DE INSTAGRAM COMO UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA.	
JUSTIFICACIONES Y AMBIVALENCIAS	269
10.1. OPINIONES SOBRE LAS REDES SOCIALES	269
10.2. DETERMINACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN DE INSTAGRAM EN LA ESCUELA	275
10.2.1. Opiniones del alumnado	275
10.2.2. Opiniones del profesorado	278
10.2.3. Opiniones de otras y otros agentes educativos	281
10.3. ATENDER Y ENTENDER A LAS EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE LAS Y LOS AGENTES EDUCATIVOS	290
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	293
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES, HALLAZGOS Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	293
INTERVENCIÓN EDUCATIVA	304
CAPÍTULO 12. INTERVENCIÓN EDUCATIVA. TALLER INSTAGRAM EN LAS AULAS	304
12.1. PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	304
12.2. OBJETIVOS	306
12.3. PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA	307
12.3.1. Contacto con los centros y adaptación del taller	307
12.3.2. Diseño	309
12.3.2.1. Dinámicas y contenidos	311
12.3.2.2. Recursos necesarios	314
12.3.2.3. Modelo evaluativo	315
12.3.3. Participantes	316
12.3.4. Roles de las y los participantes	320
12.4. IMPLEMENTACIÓN	322
12.4.1. Cronograma	322
12.4.2. Desarrollo de las sesiones presenciales del taller. Anotaciones sobre la implementación	323
12.4.2.1. Primera sesión	323
12.4.2.2. Segunda sesión	328
12.5. RESULTADOS	333
12.5.1. Desarrollo del taller	334
12.5.1.1. Organización del taller	334
12.5.1.2. Evaluación de mi rol como organizadora y orientadora del taller	335
12.5.1.3. Posibles mejoras	336
12.5.2. Aplicabilidad del taller	337
12.5.3. Material complementario	338
12.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL TALLER <i>INSTAGRAM EN LAS AULAS</i>	340
CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y APORTACIONES FINALES	343

CAPÍTULO 13. CONCLUSIONES FINALES	343
13.1. ANÁLISIS DE LAS HIPÓTESIS	343
13.2. CONCLUSIONES PRINCIPALES	346
13.3. DIFICULTADES Y PUNTOS FUERTES	352
13.4. PROSPECTIVA	355
 EPÍLOGO	 357
 BIBLIOGRAFÍA	 363
 ANEXOS	 382

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Competencias que debe adquirir el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

Anexo II. Leyes educativas en España. Listado cronológico de las leyes y reformas más relevantes en la educación Española.

Anexo III. Cuestionario para el profesorado de secundaria.

Anexo IV. Cuestionario para el alumnado de secundaria.

Anexo V. Cuestionario para el alumnado de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

Anexo VI. Cuestionario para pedagogas y pedagogos.

Anexo VII. Guion para la entrevista grupal de las familias.

Anexo VIII. Guion para las entrevistas grupales del alumnado.

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICAS

Figura 1: Fechas de lanzamiento de las principales redes sociales. Periodo comprendido entre 1997 y 2006.

Figura 2: Fechas de lanzamiento de algunas de las principales redes sociales. Periodo comprendido entre 2007 y 2019.

Figura 3: Uso de redes sociales.

Gráfica 4: Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten. Curso 2016-2017

Figura 5: Cambio es la distribución de la edad del profesorado en Educación Secundaria en España y en el promedio OCDE.

Figura 6: Porcentaje de docentes que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. I.

Figura 7: Porcentaje de docentes que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. II.

Figura 8: Porcentaje de docentes que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. III.

Figura 9: Políticas y prácticas relacionadas con la equidad. Porcentaje de centros.

Figura 10: Porcentaje de directores que declaran altos niveles de innovación en sus centros.

Figura 11: Evolución de las tasas de participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional en España y en el promedio OCDE.

Figura 12: Contenidos y necesidades de actividades de desarrollo del profesorado.

Figura 13: LOMLOE. Objetivos y ejes transversales.

Figura 14: LOMLOE. Objetivos. Educación de calidad con equidad. I.

Figura 15: LOMLOE. Objetivos. Educación de calidad con equidad. II.

Figura 16: LOMLOE. Desafíos del sistema educativo Español.

Figura 17. Cuestionario pedagogía.

Gráfica 18. Uso de Instagram por cursos.

Gráfica 19: Tipo de cuentas que sigue el alumnado.

Figura 20: Representación del uso de Instagram según la edad de un grupo de alumnas y alumnos.

Gráfica 21. Tipo de cuentas que sigue el profesorado.

Gráfica 22. Formación inicial en TIC según el género.

Gráfica 23: Percepción de la utilidad de la formación inicial en TIC.

Gráfica 24: Percepción de la utilidad de la formación continua en TIC.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipos de actividades de desarrollo profesional y porcentaje de participación del profesorado de Educación Secundaria.

Tabla 2: Modelos educativos.

Tabla 3: Características de los entornos simbólicos basados en las TIC y sus potencialidades para el aprendizaje.

Tabla 4: Fases del proceso. Marco general de la investigación científica en educación.

Tabla 5: Personas participantes desagregadas por género según su grupo de pertenencia.

Tabla 6: Alumnado de secundaria encuestado según los cursos académicos.

Tabla 7: Participantes en las conversaciones informales.

Tabla 8: Distribución del profesorado por género.

Tabla 9: Participación en el cuestionario de alumnado de secundaria según género.

Tabla 10: Alumnado del MFP según género.

Tabla 11: Pedagogas y pedagogos según género.

Tabla 12: Entrevistas grupales: centro de pertenencia, curso y número de participantes desagregados por género.

Tabla 13: Promedio de tipo de usos por curso.

Tabla 14: Tipo de contenido que publican según curso.

Tabla 15: Usos de Instagram.

Tabla 16: Cuentas más seguidas del alumnado según su adscripción de género.

Tabla 17: Edad del profesorado, número de participantes por rango y con formación inicial en TIC.

Tabla 18: Percepción del profesorado sobre la facilidad de acceso a la formación continua.

Tabla 19: Opinión sobre redes sociales.

Tabla 20: Opinión del alumnado sobre la implementación de Instagram en educación.

Tabla 21: Opinión del profesorado sobre la implementación de Instagram en educación.

Tabla 22: Opinión sobre la implementación de Instagram en educación.

Tabla 23: Participantes en el taller según género, centro y uso de Instagram.

RESUMEN

La presente investigación se centra en el análisis de la realidad educativa de la educación secundaria, para determinar si es positivo implementar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género y, en caso de que así sea, en qué términos. Durante el desarrollo de la tesis, trato de dar respuesta a los objetivos generales propuestos, que tienen por finalidad poner de manifiesto las posibilidades de uso de Instagram como una herramienta pedagógica y que vertebran esta investigación. Para esto, se trabajan tres sentidos diferenciados, de una parte las opiniones, usos y prácticas del alumnado y del profesorado así como las semejanzas y diferencias que se dan entre ambos grupos. De otra parte, la detección y el análisis de posibles carencias educativas relativas a la alfabetización digital y a la igualdad de género y, por ultimo y en base a las dos primeros, la planificación de una innovación educativa que incluya el uso de Instagram como una herramienta pedagógica y que atienda a las necesidades educativas de los colectivos participantes en la investigación.

De acuerdo con los objetivos planteados y para cumplir estas metas, se ha aplicado una metodología basada en un diseño mixto, que combina técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas (conversaciones informales, cuestionarios, entrevistas individuales y grupales), orientada etnográficamente, esto es, centrada en los sentidos de las prácticas de la vida cotidiana de las y los participantes en la investigación.

En cuanto a la estructura de la investigación, se ha planificado y llevado a cabo en dos partes o fases que responden a los objetivos. En primer lugar, me centré en conocer una parte de la realidad educativa, relativa a los dos primeros objetivos de la investigación y, en segundo lugar y en base a esta indagación, la tesis se ocupa de elaborar e implementar una innovación educativa que responda a los requerimientos analizados.

El objeto de estudio es heterogéneo, por lo que la aproximación se enfoca como un conjunto de distintas percepciones y sensibilidades que componen la panorámica de la realidad educativa. Para atender a este requerimiento, me

acerco a las visiones, percepciones, opiniones, perspectivas, necesidades, experiencias y expectativas de distintos grupos de agentes educativos. El interés principal se centra en los discursos del alumnado y el profesorado de secundaria y, para construir una imagen más representativa de la realidad, se ha completado esta información con las opiniones del alumnado de Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas, pedagogas y pedagogos y familias con hijas e hijos cursando educación secundaria.

Los resultados del análisis han indicado que el alumnado y el profesorado tienen visiones diferenciadas en el discurso sobre las mediaciones tecnológicas en la construcción y presentación de la identidad, especialmente en lo que se refiere a las y los jóvenes. También destaca que el profesorado no está capacitado ni cuenta con las herramientas y recursos necesarios para impartir competencias relativas a la alfabetización digital y a la igualdad de género.

La segunda fase, ha sido un taller formativo para profesorado de secundaria. El taller *Instagram en las aulas* se ha desarrollado desde un enfoque integrador y bidireccional, basado en las experiencias y expectativas del alumnado y del profesorado. Trabajé con una metodología que surge de la confluencia de opiniones de las y los distintos participantes en pos de conseguir una formación acorde a las necesidades y requerimientos de la realidad educativa.

Las conclusiones de esta investigación giran en torno a tres ejes fundamentales. En cuanto a las distintas percepciones y usos del profesorado y el alumnado, las diferencias en las expectativas y experiencias del alumnado y el profesorado en el uso de las redes sociales y el discurso negacionista de las escuelas suponen una problemática para abordar las competencias de alfabetización digital. Con relación a la formación del profesorado, las mejoras educativas tienen que sostenerse en la formación y capacitación del profesorado y la administración educativa debe poner los medios necesarios para dicha formación. Y, por último, los procesos que conforman el autoconcepto colectivo parecen tener un peso y una complejidad muy fuertes en la vida de las y los adolescentes y es especialmente significativa la presencia de las desigualdades de género.

ABSTRACT

The research herein is focused on the analysis of the educational reality of the secondary education in order to assess whether introducing Instagram as a pedagogic tool under a gender perspective has a positive effect and, if so, in which terms. During the development of the thesis, it was my intention to obtain a certain number of answers in relation with the main targets proposed which joint aim is to highlight the whole range of uses of Instagram as a pedagogic tool that sustains the present research. In order to do so, it was needed to operate under three different scopes, on one side, the opinions, uses and behaviours of the student and teaching bodies as well as the similarities and differences arisen between both groups. On the other side, the identification and assessment of possible lacks on digital literacy and gender equality and, lastly, and based on the two above-mentioned scopes, the planification and arranging of an educational innovation that includes the use of Instagram as a pedagogic tool that meets the educative needs of both groups of reference under the present research.

In accordance with the targets set herein and in order to achieve them, an ethnologically-driven methodology based on a mixed design which combines quantitative and qualitative research techniques (casual conversations, questionnaires, individual and joint interviews), and focused on the aims of the daily routines of the research participants has been implemented.

In relation with the structure of the research, it has been planned and developed in two phases, according to the targets. First, I focused myself on learning a part of the educational reality regarding the two first targets of the investigation and, in second place, and based on the results obtained on the first phase, the thesis is focused in developing and implementing an educative innovation which meets the requirements previously assessed.

Since the subject of the study is quite heterogeneous, the approach was based on a group of the different perceptions and responsiveness that constitute the whole picture of the educational reality.

In order to meet said requirement, I approach the views, perceptions, opinions, perspectives, needs, experiences and expectations of the different bodies of educational agents.

The main interest is based on the statements of the study body and the secondary teachers and, to obtain the most representative picture of the reality, said information has been completed with the opinions of the students of the Secondary Education Teacher Training Master, High School, Professional Training and Official School of Languages, pedagogues and parents and relatives of secondary school students.

The results of the analysis have determined that each group, students and teachers, have different thoughts about digital mediations in relation with the developing and revealing of the identity, especially with regard to young people.

Also, it shall be highlighted that the teacher body is not skilled or qualified on the tools and resources needed for implying digital alphabetization and gender equality related skills.

The second phase was a training workshop for the secondary teacher body. The workshop *Instagram on school rooms* has been developed from a bidirectional and inclusive scope, based on the experiences and expectations of the student and teacher body, respectively. The methodology I implanted arise from the confluence of the different opinions of each and all participants in order to achieve an academical training that meets the needs and requirements of the educational reality.

The conclusions of the investigation herein are based on three main pillars. The different opinions held by the students and by the teacher body about Instagram and the diversity on the ways of interacting through said social network and the different expectations and the negative discourse held by the schools altogether generate a problem with regard of the approach of digital alphabetization skills. In relation with the academic training of the teacher body, improvements in education must be underpinned with training and preparation from the teacher body and the educative administration shall provide them with the means and tools required for said training. And lastly, the actions involved in the collective

self-concept seem to be a largely important and complicated driver on the life of teenagers and the presence of gender inequalities is highly significant.

Capítulo 1. Delimitación del objeto de estudio y planteamiento de la investigación

1.1. Introducción

La siguiente memoria de tesis doctoral está centrada en analizar la posibilidad de utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género en educación secundaria. El uso de las redes sociales es una constante en el día de muchas personas. Según el último informe de IAB España, “Un 85% de los internautas de 16-65 años utilizan Redes Sociales, lo que representa más de 25,5 millones de usuarios en nuestro país” (Elogia, 2019, p.6). La normalización de uso de las redes sociales y el papel que tienen en la sociedad hace que la escuela se vea en la tesitura de decidir si incorporarlas o tenerlas en cuenta de algún modo. A este respecto, además, la legislación educativa vigente recoge que el alumnado de secundaria debe formarse en competencias sobre alfabetización digital y también en competencias relativas a la igualdad de género. La presente investigación se fundamenta en estos aspectos y surge de la opinión de que es posible, y podría resultar beneficioso, implementar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género, enmarcada en un modelo educativo que utilice esta red social en la formación del alumnado en las competencias relativas a la alfabetización digital con perspectiva de género.

El modelo que he seguido para diseñar y realizar la investigación, encadena distintas dimensiones del problema para conocer y entender la realidad educativa desde la óptica del profesorado de secundaria, del alumnado y de otras y otros agentes educativos que me han ayudado a construir una imagen más panorámica y acorde con la realidad. El enfoque adoptado está orientado etnográficamente, por lo que se centra en las prácticas y percepciones de las y los agentes educativos. Con este fin, he aplicado una metodología mixta, con técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, como las conversaciones informales, cuestionarios, entrevistas individuales y grupales.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, este acercamiento pretende dar respuesta a las posibles necesidades y carencias detectadas en las

representaciones de las y los agentes educativos sobre la formación del alumnado de secundaria en relación con las competencias de alfabetización digital con perspectiva de género. He abordado el enfoque adoptado desde un diseño de investigación en dos fases. La primera fase responde a la indagación sobre la realidad educativa y la segunda es una intervención educativa que se adecúa a las necesidades detectadas. Con esta investigación, en síntesis, busco conocer si es posible y beneficioso que las competencias relativas a la alfabetización digital y a la igualdad de género se trabajen conjuntamente desde una metodología que incluya el uso de Instagram como herramienta pedagógica, enmarcado en la elaboración de una innovación educativa. Presumiblemente, además de la valoración de las opiniones de las y los distintos agentes educativos, la intervención educativa dependerá del análisis de la formación del profesorado, habida cuenta de que debe ser la antesala a cualquier otra intervención.

Antes de empezar con los capítulos donde iré describiendo y analizando forma a esta realidad educativa, quiero dejar constancia de que la investigación que aquí se recoge surge de la curiosidad, tanto por las mediaciones tecnológicas en la vida del alumnado, como por el día a día de la realidad en las escuelas y los procesos que se dan, las negociaciones y las distintas percepciones de las y los agentes educativos, sus necesidades y expectativas y, especialmente las posibilidades de mejora que puedan aplicarse a la escuela. Consecuentemente, este informe de investigación recoge la descripción de un problema concreto y el estudio académico realizado al respecto, pero también las (mis) curiosidades (con sus filias, fobias, fracturas y continuidades) que han dado sentido a la investigación. A modo de justificación, Margarita Padilla describe a la perfección parte de estas inquietudes, cuando señala que:

Es cierto que Internet presenta dificultades y que no todo el mundo puede ser experto o hábil en este nuevo territorio. Un cambio de paradigma no es poca cosa. Pero me atrevería a afirmar con rotundidad que toda persona o grupo que luche por la transformación social tiene la obligación de comprender la especificidad de Internet en lo que a procesos sociales se refiere, ya que esta especificidad desborda lo técnico y contamina lo social. Y necesariamente, para comprender esa especificidad social, hay

que acercarse a algunas nociones técnicas, pues en ellas vamos a encontrar de manera más esencial, es decir, más compacta y clara, el quid de la cuestión. (Padilla, 2012, p.11)

Aunque ella se refiere magistralmente al grueso de la sociedad, a mí me induce a pensar en la escuela y en las profesoras y profesores que son su motor.

1.2. Descripción del problema de estudio

1.2.1. Delimitación del problema de estudio

Para definir y delimitar el problema de estudio, voy a usar como eje los siete aspectos que recoge Julián Cárdenas (2018) para esta tarea, que son: 1) delimitación conceptual, 2) relevancia del problema, 3) aplicaciones, 4) delimitación física-geográfica, 5) delimitación temporal, 6) antecedentes y 7) formulación interrogativa (Cárdenas, 2018, pp.7-8)¹.

- 1) Delimitación conceptual. Hay que definir el problema de forma concisa para clarificar qué se va a investigar.
- 2) Relevancia del problema. Este apartado busca contestar a por qué es importante, para aclarar por qué investigar el tema.
- 3) Aplicaciones. Recoge las posibles aplicaciones al campo de estudio. Aclara para qué investigarlo.
- 4) Delimitación física-geográfica. Ayuda a acotar dónde ocurre el problema y donde se va a investigar.
- 5) Delimitación temporal. Especifica cuándo ocurre el problema y durante qué periodo de tiempo se va a investigar.
- 6) Antecedentes o estado del arte. Sirve para identificar la posible originalidad de la investigación y qué puede aportar.
- 7) Formulación interrogativa. Interrogando al problema se sabe qué se quiere averiguar o saber. (Cárdenas, 2018, pp.7-8)

A estos aspectos es necesario sumar un octavo, fundamental en el enfoque seguido en este estudio, que se cuestione para quién se hace la investigación,

¹ Aunque su obra, *Investigación cuantitativa*, se centra en los métodos de investigación con estas técnicas y este trabajo se plantea desde un enfoque metodológico mixto con más peso cualitativo, me parece que el acercamiento que hace para definir el problema de investigación es muy clarificador.

qué papel tienen en ella los y las participantes en el trabajo de campo y cuál es la repercusión que tendrá la realización de la investigación en su realidad.

En primer lugar, la delimitación conceptual requiere de estar al tanto de la producción científica, que es parte fundamental en cualquier investigación y que permitirá conocer y analizar el enfoque de otras autoras y autores. De manera análoga, además de estar al tanto de la bibliografía especializada, la propia experiencia en el uso de las redes sociales en general y de Instagram particularmente da perspectiva a la investigación. Empatizar con los posibles usos de la herramienta y participar de sus códigos y normas de uso hace que la investigación se enriquezca, con la contraparte añadida del esfuerzo que supone ser parte del objeto de estudio y trabajar para mantener la objetividad todo lo que sea posible.

Del mismo modo que la experiencia en el uso de las redes sociales influye en la investigación, el lugar desde el que se investiga marca la trayectoria del estudio. Siguiendo la noción de conocimiento situado de Donna Haraway (1988), aprovecho estas primeras líneas para evidenciar desde dónde construyo la investigación, que, como ya señalé, surge de la curiosidad por la realidad educativa, del convencimiento de que la inclusión de las redes sociales, particularmente de Instagram, puede ser positiva en educación y de la firme intención de poner en valor, (Desde mis humildes posibilidades con esta investigación) la importancia de formar al alumnado desde la igualdad de género. Esta tarea es un ejercicio de honestidad investigadora, tanto hacia quien la lea, como hacia quien la ha llevado a cabo y hacia las personas que han participado en ella. A quienes la lean les hará más sencilla la comprensión de ciertos enfoques, decisiones y prioridades. A quienes participen les permitirá decidir libremente su participación, sabiendo cuáles son los intereses del estudio y para mí, que la realizo, me servirá como ejercicio de reflexión para no caer en la objetivación de las decisiones subjetivas que tome durante el desarrollo de la investigación.

Con este acercamiento al objeto de estudio busco entender un campo vivo tan variable y que está reinventándose continuamente. Otro aspecto sensible es la pluralidad y amplitud del campo de estudio, que intercala distintas ramas de

conocimiento que por extensión no puedo analizar completamente, pero que exigen de un rigor que solo se consigue contrastando puntos de vista y analizando una bibliografía amplia, y en muchos casos compleja, tanto por sus planteamientos singulares como por la dificultad de conectar los distintos campos que conforman el objeto de estudio entre sí para darle forma y coherencia sin tergiversarlo.

En la delimitación conceptual también hay que definir quienes son las personas implicadas en el problema de estudio, cuál es su papel en la investigación y qué repercusión puede tener la investigación para ellas y ellos. Las y los agentes implicados en este problema son personas que forman parte del sistema educativo. En un plano más genérico entran todas aquellas personas e instituciones que de un modo u otro forman parte del engranaje educativo, pero como protagonistas reales de la investigación resalto al profesorado y al alumnado de secundaria. También están presentes las familias, pedagogas y pedagogos, estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas y otras y otros agentes.

La relevancia del problema invita a plantear las cuestiones relativas a la pertinencia de la investigación, que en este caso dependen, por un lado, de la revisión bibliográfica, de la que se deriva el convencimiento de la novedad de la investigación y, por otro lado, de la opinión de personas que han participado en la investigación, con especial atención a la opinión del profesorado y el alumnado, que como expondré en los resultados, parecen demandar mejoras educativas, coherentes con las que, en respuesta, propone este estudio.

La delimitación física- geográfica ayuda a concretar el espacio donde ocurre el problema. Instagram es una red social de uso mundial que cuenta con presencia y repercusión internacional (Elogia, 2019). El uso de las redes sociales y, del mismo modo, la necesidad de una alfabetización digital que lo apoye está bastante generalizado. Por su parte, la necesidad de educar en igualdad de género es una exigencia formal actual y la escuela tiene un papel protagonista al respecto. Las desigualdades de género son una realidad presente y estructural en todo el mundo, en otro ejemplo claro de la

ambivalencia presente y estructural entre una igualdad normativa que orienta las prescripciones institucionales acerca de la formación en igualdad, y una desigualdad real de género que caracteriza de manera estructural la configuración de nuestras sociedades y de las relaciones de género en todos los ámbitos. Habida cuenta de que estas realidades se viven en distintos espacios, he limitado el objeto de estudio al territorio español, por lo tanto la legislación educativa que sigo y analizo es la española. Además, aunque el análisis versa sobre las políticas y estudios que tienen en cuenta todo el territorio, el trabajo de campo (por cuestiones de interés y accesibilidad) se centra fundamentalmente en la isla de Gran Canaria, aunque se ha trabajado también con participantes de Tenerife, Madrid y, en menor medida, otras ciudades españolas.

Igualmente, la delimitación temporal también es clave en la contextualización. La investigación, es sincrónica, se centra en la actualidad, específicamente durante los años que he dedicado al proceso de la Tesis Doctoral, desde el 2016 hasta el momento actual.

1.2.2. Finalidad de la investigación

En síntesis, siguiendo la delimitación del problema de estudio, lo que busco comprender es si es posible afirmar que las competencias relativas a la igualdad de género y a la alfabetización digital podrían verse beneficiadas de trabajarse conjuntamente en el marco de una red social como Instagram (que tiene como elemento principal de comunicación la imagen). El trabajo de investigación busca integrar los conocimientos adquiridos para generar nuevo conocimiento que pueda aportar elementos novedosos y relevantes al campo de estudio y un posible modelo de mejora educativa que tenga cabida en la realidad educativa, siempre y cuando esta lo demande.

1.3. Objetivos e hipótesis de la investigación

1.3.1. Objetivos generales

Los objetivos generales que vertebran la investigación son:

- Conocer y analizar la opinión que tiene el alumnado y el profesorado de Instagram, los usos que hacen de la red social y la repercusión que tiene en su vida cotidiana. Comparar los posibles puntos comunes y las diferencias de uso.
- Determinar posibles mejoras educativas relacionadas con la adquisición de las competencias que se refieren a la alfabetización digital y a la igualdad de género en educación secundaria.
- Plantear propuestas para trabajarlas desde un proyecto de innovación educativa que se centre en el uso de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género si se detecta que es necesario.

1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos generales conforman los tres ejes que fundamentan la investigación y que su vez se desgranar en objetivos específicos. Para mayor claridad se agrupan en bloques temáticos:

Bloque I. Relación del alumnado con Instagram.

- Conocer los usos y prácticas de Instagram de las alumnas y los alumnos de secundaria y cómo los valoran.
- Analizar la opinión que tienen sobre el uso de redes sociales en general y de Instagram en particular.
- Describir y analizar la contribución de la cultura digital a los procesos de subjetivación y configuraciones identitarias y su papel en la adolescencia.
- Describir, analizar y comparar las posibles diferencias de usos y prácticas de Instagram vinculadas al género.
- Conocer la opinión del alumnado en relación a la posibilidad de uso de Instagram como una herramienta pedagógica.

Bloque II. Relación del profesorado con Instagram.

- Conocer el uso personal y profesional de Instagram del profesorado.

- Analizar la opinión que tienen sobre el uso de redes sociales en general y de Instagram en particular.
- Conocer y analizar los pensamientos y percepciones personales del profesorado con respecto a la relevancia del uso de las redes sociales en general y de Instagram en particular en la escuela y de su uso como una herramienta pedagógica.

Bloque III. Formación del profesorado sobre el uso de nuevas tecnologías en general y particularmente sobre las competencias de alfabetización digital con perspectiva de género y el uso de redes sociales.

- Analizar la formación inicial y continua del profesorado sobre uso de tecnologías digitales y sobre las competencias relacionadas con alfabetización digital e igualdad de género.
- Conocer la percepción del profesorado sobre su formación en relación al uso de tecnologías digitales y sobre las competencias relacionadas con alfabetización digital e igualdad de género.
- Detectar las posibles carencias formativas en relación a estos temas.

Bloque IV. Objetivos relativos a la formación del alumnado de secundaria en las competencias de alfabetización digital e igualdad de género.

- Analizar el papel de las competencias relacionadas con alfabetización digital y con igualdad de género en la legislación educativa vigente.
- Comparar la legislación educativa sobre estas competencias con el trato que se les da en las escuelas.
- Argumentar la importancia en educación secundaria de la formación en alfabetización digital y en igualdad de género y la posibilidad de que se trabajen conjuntamente.
- Establecer los requisitos mínimos que han de trabajarse para una alfabetización digital con perspectiva de género de calidad en las escuelas.

1.3.3. Hipótesis

En consonancia con los objetivos y con la estructura de la investigación, las hipótesis se plantean siguiendo los cuatro apartados temáticos que se han usado para presentar los objetivos específicos, con la intención de que sean posibles respuestas a las preguntas de investigación y a los objetivos propuestos, planteados en cada uno de los ejes principales del estudio (Bisquerra, 2000).

Bloque I. Relación del alumnado con Instagram.

- Instagram forma parte de la socialización de género de las y los adolescentes.
- Los diversos usos de la aplicación y la percepción que tiene el alumnado de las normas sociales de Instagram repercute en la construcción de su identidad de género y en sus interacciones.
- El alumnado se beneficiaría de la inclusión de Instagram en las aulas para trabajar la alfabetización digital y la construcción de una identidad de género que no reproduzca los estereotipos y roles de género sexistas y pueda cuestionarlos.

Bloque II. Relación del profesorado con Instagram.

- La formación inicial del profesorado necesita los complementos de la formación continua para poder enfrentarse a las múltiples situaciones que se plantean en las realidades escolares.
- El profesorado aprecia positivamente la formación continua que está vinculada a las necesidades que puedan tener en su desarrollo profesional.
- Las teorías implícitas del profesorado serán variadas en función de su experiencia personal, pero es posible que en muchos casos no se comprenda la importancia que puede tener Instagram en la vida de las y los adolescentes.

Bloque III. Formación del profesorado sobre el uso de nuevas tecnologías en general y particularmente sobre las competencias de alfabetización digital con perspectiva de género y el uso de redes sociales.

- La formación en herramientas TDS² es importante en el desarrollo de la profesión docente.
- La formación continua especializada en uso de Instagram y redes sociales puede aportar al profesorado más confianza para usar estas herramientas en su desempeño profesional.
- Es posible elaborar una intervención con el profesorado enmarcada en la formación continua que podría ayudar a mejorar el discurso sobre género (implícito y explícito), fomentando la interiorización y uso de un discurso más igualitario tanto en las redes sociales como en la vida *offline* e influyendo positivamente en su construcción del currículum oculto.

Bloque IV. Formación del alumnado de secundaria en las competencias de alfabetización digital e igualdad de género.

- Las competencias relacionadas con alfabetización digital con perspectiva de género pueden trabajarse de manera beneficiosa desde redes sociales no educativas, como Instagram.

1.4. Plan de trabajo y estructura de la tesis

Este apartado está dedicado a presentar la estructura general que sigue el presente documento, a modo de hoja de ruta de la investigación. En este primer capítulo se estructura el objeto de estudio y se presenta el planteamiento de la investigación. Los siguientes capítulos, desde el segundo hasta el sexto inclusive, están dedicados a indagar en los conceptos básicos que articulan la investigación. En cada uno de ellos me centro en las reflexiones generales de cada aspecto que concierne a este estudio (redes sociales e Instagram, profesorado de secundaria, identidad vinculada a Instagram, presencia de la alfabetización digital y de la igualdad de género

² Tecnologías del desarrollo y la socialización.

como competencias en secundaria y nuevas tecnologías en educación secundaria). Cada capítulo se hace eco de las problemáticas terminológicas y de los enfoques y perspectivas desde los que se construye la investigación, para tratar de contextualizar el estudio teniendo presente desde dónde se realiza este trabajo de investigación (Haraway, 1988).

El séptimo capítulo, está dedicado a la metodología de la investigación. Hago un recorrido por las principales decisiones metodológicas y por la descripción de las fases de investigación, por las personas participantes y por las técnicas de investigación y posicionamientos adoptados durante el trabajo de campo. En los capítulos ocho, nueve y diez se exponen los principales resultados de la investigación. El capítulo ocho, *esquemas de uso y agencia compartida. Profundizando en las semejanzas y diferencias de las percepciones y del uso del profesorado y el alumnado de Instagram*, ofrece una panorámica de las opiniones, expectativas y percepciones del alumnado y del profesorado en relación con el uso de Instagram. En el capítulo nueve, *repaso por el tejido educativo. Formación del profesorado, legislación y realidad educativa*, tal y como indica su título, presento un repaso de la formación del profesorado relativa a alfabetización digital, el uso de las TIC y la igualdad de género. Por último, el capítulo diez, *posibilidad de uso de Instagram como una herramienta pedagógica. Justificaciones y ambivalencias*, busca atender y entender los distintos puntos de vista con respecto a la implementación de Instagram como una herramienta pedagógica.

El capítulo once se ocupa de la discusión de los resultados. Da cuenta de los puntos más significativos de la reflexión crítica de la información y, a su vez, justifica el capítulo doce, la intervención educativa, donde se recoge la elaboración y el desarrollo del taller *Instagram en las aulas*. El decimotercer capítulo recoge el análisis de las hipótesis, los hallazgos más importantes de la investigación, las dificultades y puntos fuertes más destacables y la prospectiva. Concluyo esta obra con un epílogo, que da cuenta de las reflexiones devenidas de la actualidad educativa y social que contextualizan la investigación. Adicionalmente, presento anexos para facilitar la lectura y como apoyo a la investigación que recogen información relevante relativa al trabajo.

ANTECEDENTES Y CUESTIONES TEÓRICAS

Capítulo 2. Desarrollo de la concepción de internet y aparición de las redes sociales

La finalidad de este capítulo es elaborar un mapa general de los uso de las nuevas tecnologías, que se centre principalmente en Instagram, que es la red social que se va a utilizar en el estudio. Para ello, comenzaré por hacer un breve repaso de los antecedentes y características más generales de la red, de las redes sociales en general y de Instagram particularmente.

2.1. Antecedentes y características de la Red

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son parte de las sociedades contemporáneas y están inscritas en el día a día de gran parte de la población. Internet surgió, como ocurre con otros avances tecnológicos, para cubrir las necesidades de las agencias de defensa y de investigación avanzada de los Estados Unidos entre las décadas de los 60 y los 70. A finales de 1980, algunos investigadores universitarios vinculados a la informática empezaron a usar esta herramienta para compartir información y, a principios de la década de los 90, Tim Berners-Lee desarrolló la World Wide Web (WWW). Es a partir de este acontecimiento cuando aparece el germen que, posteriormente, se amplió y expandió hasta llegar a ser internet tal y como lo conocemos y utilizamos en la actualidad (Islas y Ricaurte, 2013). Aunque inicialmente aparece internet como un recurso destinado a actividades específicas, actualmente entendemos “internet –así como las TIC– como medios sociales con características específicas, que se inscriben dentro de la denominada sociedad de la información y del conocimiento” (Lasén y Puente, 2016, p.5) y que forman parte de multitud de aspectos de la realidad contemporánea.

Para tratar el desarrollo de internet desde sus inicios hasta el día de hoy, hay que tener en cuenta que se sustenta, principalmente, en dos cuestiones complementarias. Por un lado, está la evidente inversión económica, logística y de investigación en tecnología, que ha posibilitado que tengamos un móvil en el bolsillo con capacidad para acceder y participar, casi desde cualquier punto del

mundo, a todo lo que internet ofrece, además del resto de tecnología que da sentido a la llamada era de la comunicación. Por otro lado, de la mano del avance tecnológico, está el desarrollo de internet en sí mismo, que depende de las posibilidades de la tecnología (como soporte) y, especialmente, de los modos de uso de internet. Para hablar del crecimiento por el uso, Margarita Padilla hace un ejercicio de análisis muy clarificador cuando señala que “red hace red” (Padilla, 2012, p.42), es decir, son los propios usos los que generan el concepto que tenemos de internet. Amparo Lasén y Héctor Puente hablan de agencia compartida, para tratar las dinámicas que se dan en estos procesos.

La agencia compartida, sería por tanto la compleja red de mediaciones y actuaciones imbricadas donde lo humano y lo tecnológico confluyen, donde la materialidad y socialidad se constituyen en una difusa red de actuaciones interconectadas y recíprocas. Así, por ejemplo, usar un móvil o un ordenador implica que compartimos nuestra capacidad de hacer y actuar con ellos [...]. De este modo, distintos usos y prácticas resultan del encuentro, y del conflicto a veces, entre los dispositivos y los usuarios con sus necesidades cambiantes, intenciones, deseos y particularidades. (Lasén y Puente, 2016, p.8)

El concepto de agencia compartida se enmarca en la recursividad del uso de internet, que para Padilla se da “cuando algo vuelve a ocurrir a partir de lo ocurrido previamente. [...] lo que hace que una repetición sea recursiva es la manera de asociarse con otras repeticiones, es decir, con otros procesos anteriores y posteriores” (Padilla, 2012, p.43). La capacidad de asociación de la recursividad frente a la repetición “pone en cuestión el concepto de crecimiento como mera suma de fragmentos, ya que cualquier «fragmento» es un todo completo, un todo en miniatura, con la misma potencia o más que ese todo” (Ibid., p.44). Entonces, un sistema recursivo

se presenta como algo abierto muy difícil de delimitar en el espacio o el tiempo, porque se sigue replicando y multiplicando. Es escurridizo, sin bordes claros y resulta muy difícil saber dónde empieza y dónde acaba, [...] Y si es difícil de delimitar, todavía es mucho más difícil de controlar o gobernar. (Ibid.)

Siguiendo las explicaciones de Padilla,

en un sistema recursivo cada parte tiene las principales características del todo. Por lo tanto, crecer no consiste en sumar partes aisladas, sino en integrar elementos, que en sí ya son una totalidad, dentro de una totalidad más amplia, compartiendo sus mismas características. Esto permite que los componentes del sistema produzcan algo que a su vez retroalimenta a otros componentes. (ibid.)

Dicho de otro modo y en síntesis, la evolución de la Web, desde la década de los 90 hasta la actualidad, ha pasado por distintos puntos que han propiciado cambios en la manera que se entiende y usa internet y, del mismo modo, la evolución ha sido posible gracias a esos mismos cambios en la comprensión y el uso. La evolución es continua y los usos y percepciones van variando progresivamente. No obstante, para clasificar las etapas fundamentales de internet, se han usado hitos importantes como puntos de referencia en los cambios de la web, así generalmente se hace alusión a la web 1.0, 2.0 y 3.0.

La web 1.0 -que surgió con el desarrollo de la World Wide Web - se caracterizó por un uso básico, en el que las personas eran receptoras de contenidos e interactuaban en chats. Es la web 2.0 la que, con su nomenclatura, da nombre también a su predecesora. El término web 2.0 aparece por primera vez a finales de los 90 en el artículo *Fragmented Future* de Darcy DiNucci (1999), pero no se popularizó su uso hasta que Dale Dougherty lo utilizó en una conferencia en 2004 para diferenciar los espacios más tradicionales de la web 1.0 de las nuevas prestaciones existentes. Con la web 2.0, Internet aparece como un espacio más social en el que las usuarias y los usuarios son parte activa generando y compartiendo contenidos gracias a la creación de redes personales y de comunidades en línea (Anderson, 2007). En este contexto, surgieron las redes sociales y el uso de internet desde la concepción de prosumidoras y prosumidores (Toffler, 1980), que alude a que cuando usamos la red también la producimos, porque contribuimos a generar contenido, a generar usos, prácticas y gestos. La interpretación de la tecnología con nuestras habilidades y necesidades estructura la agencia compartida (Lasén y Puente, 2016). Actualmente, siguiendo esta relación, vivimos en la web 3.0,

que puede presentarse como sinónimo de web semántica, o, tal y como se entiende en el presente estudio, como un conjunto –de web 3.0 y web semántica³- que componen la evolución de la web 2.0 (Boluda y Fernández, 2013, p.106). Entonces, la web 3.0 es el último grado madurativo (hasta el momento) de Internet.

Tanto si se sigue esta manera de nombrar la red como si no, la web actual se presenta – y comercializa- como la de la nube o *cloud computing* y del espacio “ilimitado”. Se caracteriza por la proliferación de aplicaciones y por la amplísima accesibilidad desde diversos dispositivos (ordenadores, tablets, móviles, televisores, relojes...) y geográfica, ya que se puede utilizar -casi- desde cualquier lugar del mundo. Además, otras de las ventajas que se plantean es que cuenta con un alto grado de personalización y viralidad (Pons, 2012) y busca la facilidad de uso y el desarrollo de los conocimientos ya existentes para simplificar el acceso, entendiendo siempre la normalización del conocimiento como parte necesaria y el conocimiento como la ejecución de programas sin incidir en cuestiones éticas o de privacidad, entre otros aspectos que también deben tenerse en cuenta.

Retomando la idea de multidispositivo, otra de las características de internet en la actualidad es la posibilidad de uso de distintos dispositivos, la conexión entre ellos y la multiplicidad de opciones que se posibilitan. Centrando el análisis en el uso del teléfono móvil (por su fuerte vinculación con Instagram), se pone de manifiesto que plantea muchísimas opciones, en parte gracias a las aplicaciones móviles, comúnmente conocidas como *apps*⁴ o aplicaciones, que son recursos informáticos (generalmente para teléfonos inteligentes, tabletas y otros dispositivos móviles) que se adquieren –gratuitamente o comprándolas- mediante plataformas de distribución, propiedad de los sistemas operativos móviles (Santiago, Trbaldo, Kamijo y Fernández, 2015). Aunque comúnmente se asocian las aplicaciones a la telefonía móvil actual con los smartphones

³ La web semántica, que trato como parte de la web 3.0 está “orientada hacia el protagonismo de motores informáticos y procesadores de información que entiendan de lógica descriptiva en diversos lenguajes más elaborados de metadatos, utilizando software avanzado como el RDF/XML o el SPARQL” (Boluda y Fernández, 2013,106).

⁴ El termino deriva del acortamiento de la palabra inglesa *application*.

inteligentes, están presentes desde los teléfonos básicos de segunda generación de los 90. Las aplicaciones o “software applications, [...] have existed for much longer. Understood in the sense of ‘software applications’, apps are a subset of computer programs: they are computer programs that solve particular, often singular, user needs – originally, business needs (Pressman, 2005)”⁵ en (Light, Burgess y Duguay, 2018, p.885). Estas aplicaciones han ido evolucionando pasando de sistemas más sencillos (como, por ejemplo, el famosísimo juego *Snake* que se popularizó con los teléfonos Nokia) a *software* más complejos que abarcan muchos campos, necesidades y temáticas. Hay *apps* para prácticamente todo. Como ejemplo, hay aplicaciones para: gestionar nuestros bancos, conocer los ingredientes de los alimentos, conocer gente, realizar, editar y reproducir fotografía, audio y vídeo, medir el consumo calórico y la cantidad de ejercicio, la calidad y el tiempo de sueño, crear listas, escribir, dibujar, componer música, generar y seguir una ruta por geolocalización, agendar y controlar la menstruación y los ciclos de ovulación, de entretenimiento con juegos individuales y colectivos de casi cualquier temática, para comprar billetes de distintos tipos de transporte y un largo (y casi ilimitado) etcétera. Estos ejemplos suponen solo un apunte de las muchísimas aplicaciones disponibles.

Con respecto a las *apps*, en suma a lo dicho, queda añadir que son espacios en los que se recogen los usos, interacciones y actividades que a su vez se traducen en datos que se utilizan con distintas funciones. La conversión de los movimientos de las usuarias y los usuarios en información extrapolable a otros espacios (publicidad, vigilancia...), supone el redimensionamiento del valor de las acciones y comportamientos que llevamos a cabo en internet y es otra de las características principales de la web actual. En consonancia, hay una estrecha relación entre el auge de las redes sociales “gratuitas” y el valor que han adquirido los datos con la evolución de internet.

⁵ las aplicaciones de software [...] han existido hace mucho tiempo. Entendido en el sentido de "aplicaciones de software", las aplicaciones son un subconjunto de programas informáticos: son programas informáticos que resuelven necesidades particulares, a menudo singulares, de los usuarios, originalmente, necesidades empresariales (Pressman, 2005). Traducción propia.

Una breve pincelada al respecto de la importancia que han ganado los datos y su papel, es que los datos de uso se tratan como una mercancía que se comercializa con distintos fines. Estos datos se almacenan en grandes grupos –big data- que se venden para el análisis del comportamiento, tendencias de consumo, elaboración de modelos predictivos, etc. dando así valor (de mercado) a los datos que las prosumidoras y los prosumidores generamos al usar internet. Entre otras estrategias posibles, la obtención y tratamiento de los datos es útil en la implementación y desarrollo de algoritmos y de una cultura algorítmica, que incluye, entre otros, a los algoritmos de recomendación y a los que permiten tratar los datos y darles sentido.

2.2. Redes sociales

2.2.1. Definición

A modo de preámbulo, aclararé algún aspecto sobre las redes sociales. La literatura puede ser confusa si no se tiene cuidado con las definiciones y las traducciones que se usan. Así, cuando en español hablamos de red social o redes sociales, no se diferenciamos las redes sociales propiamente dichas y los servicios de redes sociales.

Las redes sociales son anteriores a la aparición de internet y desde principios del siglo XX han sido estudiadas por diversidad de autoras y autores, como Simmel, que fue el primero en nombrarlas, Barnes que sistematizó su uso, Milgram y otras y otros tantos, tal y como recoge Requena. Para este autor, que busca definir el concepto desde un punto de vista analítico, las redes sociales son “un conjunto de puntos (actores sociales) vinculados por una serie de relaciones que cumplen determinadas propiedades” (Requena, 1989, p.137) y, habitualmente, desempeñan roles específicos en relaciones concretas. “En nuestra vida diaria continuamente estamos formando, generando y construyendo redes sociales” (Ibid., p.146) de amistad, familiares, con el grupo de iguales, etc. que van cambiando con el paso del tiempo. En estas relaciones o redes sociales se da que “En multitud de situaciones usamos como referencia de nuestra conducta a otros, y otras veces los demás nos usan como referencia de sus actuaciones” (Ibid.). Por ejemplo, en el caso de los centros de secundaria, las posibles redes sociales se forman entre el alumnado de una

clase, los distintos profesores y profesoras entre sí y con el alumnado, padres, madres y tutores/as legales... y todas las posibles relaciones que se den entre cada una de estas personas con las demás en función de sus roles, conexiones, etc.

Los servicios de redes sociales o Social Networking Sites (SNSs), también conocidas como redes sociales de internet, hacen referencia a las infraestructuras digitales que permiten la creación, sustentación y uso de las redes sociales (SNS). En palabras de boyd y Ellison,

We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site (boyd y Ellison, 2007, p.211)⁶.

Los servicios de redes sociales son plataformas digitales que sustentan macro estructuras de comunicación global que actúan como puntos de encuentro en las que, mediante un software concreto, se posibilita la interacción, permitiendo crear y personalizar un perfil que podemos compartir y mediante el que podemos participar de distintas maneras según la red social (Calderón-Cañola, 2010). La producción de contenido que permiten las redes posibilita generar cosas, compartirlas, participar de distintas formas en las redes, descargar contenido, etc. (Beer, 2008; Campos-Freire, 2008). Estas redes sociales están cada vez más presentes en nuestras vidas y, del mismo modo que permiten una amplísima heterogeneidad de usos, recogen información sobre nuestros gustos, intereses, aficiones, hábitos, etc. Las empresas que gestionan las redes sociales comercializan la información que generan –a partir de nuestro uso como prosumidoras y prosumidores de las mismas- por lo que debemos

⁶ Definimos las redes sociales como servicios basados en la web que permiten a las personas (1) construir un perfil público o semipúblico dentro de un sistema acotado, (2) articular una lista de otros usuarios con los que comparten una conexión y (3) ver y recorrer su lista de conexiones y las realizadas por otros dentro del sistema. La naturaleza y la nomenclatura de estas conexiones pueden variar de un sitio a otro. Traducción propia.

ser conscientes de que, aun siendo herramientas útiles, también son espacios monetizados y de vigilancia.

Una vez diferenciadas las redes sociales de los servicios de redes sociales o SNSs voy a añadir un apunte. Para facilitar la lectura y porque es la terminología que se usa generalmente en la literatura especializada, de aquí en adelante -si no se especifica lo contrario- usaré redes sociales para hacer referencia a los Social Networking Sites o redes sociales de internet.

2.2.2.Contextualización de las redes sociales

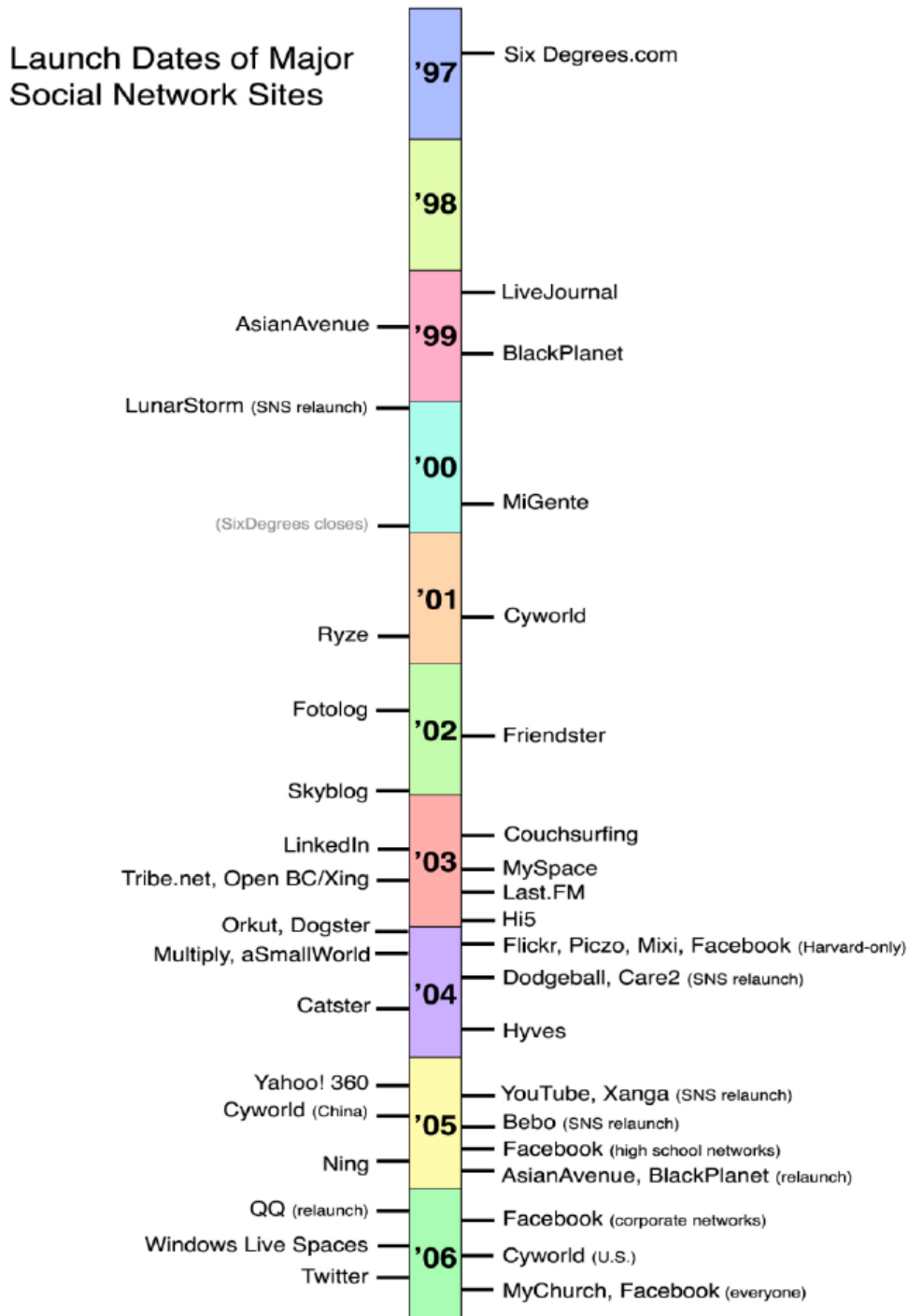
La evolución con una clara orientación a la sociabilidad que vivió internet con la web 2.0 fue condición indispensable para el surgimiento de las redes sociales. Contextualizado en este caldo de cultivo y con la normalización del uso de internet, en 1995, Randy Conrads creó Classmates.com, una plataforma que, según la crítica especializada, es la precursora de las redes sociales actuales y que servía para contactar con compañeras y compañeros de estudios con un buscador diferenciado por institutos y universidades. Aunque esta plataforma presentaba limitaciones en cuanto a lo que entendemos actualmene como red social porque no permitía crear perfiles o listas de contactos, es la antesala de las redes sociales actuales, habida cuenta de que su objetivo era reunir personas. En 1997, Andrew Weinreich creó SixDegrees, la primera red social propiamente dicha -que sigue la definición que se ha dado- al introducir dos novedades básicas para poder entenderla como una red social: permitió crear perfiles y, a partir del 98, también navegar por las listas de amigos (boyd y Ellison, 2007, p.214).

Las redes sociales fueron ganando repercusión y aparecían nuevas propuestas cada vez con más frecuencia. A partir de 2002 surgen algunos de los sitios más populares como Fotolog, Friendster, LinkedIn, MySpace y Tribe.net, entre otras. Fue este aumento en la aparición de redes sociales lo que “llevó al analista de software social Clay Shirky (2003) a acuñar el término YASNS: ‘Otro servicio de redes sociales’” (ibid., p.216)⁷. El éxito económico ligado a la normalización de uso de estas redes sociales propició un aumento exponencial

⁷ Traducción propia.

en la aparición de nuevos servicios de este tipo. En la figura 1, se recoge la cronología de aparición de las redes sociales desde 1997 hasta 2006. En el diagrama también se observa el aumento de lanzamientos de redes sociales de 2003 en adelante.

Figura 1: Fechas de lanzamiento de las principales redes sociales.
Periodo comprendido entre 1997 y 2006.



Fuente: Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship (ibid., p.212).

Desde 2006 la tendencia ha sido la misma. La normalización del uso por parte de la población de las redes sociales ha hecho que el número siga incrementándose y aparezcan nuevas redes sociales, como se recoge en la Figura 2. Además la adaptación de las redes sociales a los *smartphones*, facilita y potencia mucho su uso así como la gran cantidad de usos y utilidades a los que pueden destinarse como: reproducir y compartir música, escribir opiniones y reflexiones, participar en discusiones en foros y charlas públicas, conocer gente, sacar y compartir fotos, compartir gustos de distinta índole, comentar fotos y vídeos, chatear y un largo etcétera. (Monsoriu, 2009)

Figura 2: Fechas de lanzamiento de algunas de las principales redes sociales. Periodo comprendido entre 2007 y 2019.

2007	2008	2009	2010	2011	2012
Tumblr SoundCloud	Spotify Daily motion	Pinterest WhatsApp Weibo Grindr	Instagram Snapchat Kakaotalk Viber	Line Google+ Twitch	Netlog TWOO Tinder Vine
2013	2014	2015	2016	2017	2018
Telegram Waze	Tagged Swarm Wouzee Happn Scissr	21Buttons	Peoople TikTok OnlyFans	Amazon Spark	Caffeine Lasso

Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad, la relevancia de las redes sociales en nuestras vidas es incuestionable y no parece que sean un modelo con tendencia a desaparecer, sino todo lo contrario. Existen más de 200 redes sociales en todo el mundo, además de otras tantas que han existido y ya no están disponibles. Sea cual sea la red social de la que hablemos, generalmente mantienen el punto común de conectar personas, lo que ha propiciado nuevos modelos relacionales que han revolucionado la manera de entender la comunicación. Esta conexión,

básica en la definición de red social, se acompaña de multitud de temáticas distintas y de usos heterogéneos que, aunque se monopolizan fundamentalmente en unas pocas redes sociales como Facebook, Instagram o Twitter, permiten la personalización de los usos, influidas por aspectos como las diferencias socioculturales, los intereses y las decisiones de cada persona usuaria. Estos matices hacen que la misma red social pueda acoger distintos usos y prácticas, dándole sentido de agencia compartida (Lasén y Puente, 2016) y maximizando así los posibles usos. Para Light, Burgess y Duguay, esta correlación entre prosumidoras, prosumidores y redes sociales o “Actor-Network Theory (ANT) foregrounds a relational ontology according to which sociocultural and technical processes are mutually shaping (Latour, 2005; Callon, 1989)”⁸ en (Light, Burgess y Duguay, 2018, p.887). Es decir, están correlacionados y se retroalimentan uno al otro. Esta pluralidad en los usos y su repercusión en las experiencias y vivencias de las personas y también en el funcionamiento de las redes sociales, muchas veces no se tiene en cuenta en las investigaciones centradas en Europa, Estados Unidos o Australia, simplificando la comprensión de la heterogeneidad de usos a la visión dominante de estos lugares.

La multiplicidad de usos posibles y las opciones de interpretación y acción en tanto que agencia compartida, en suma a la naturaleza cambiante de las redes sociales, suponen que la clasificación sea compleja y que no exista unanimidad en la manera de catalogarlas. Aunque hay distintas voces que proponen clasificaciones (García-Valcárcel, 2013; Poore, 2013; De Haro, 2011, Prensky, 2011), parecen poco efectivas, habida cuenta de que las categorías se mezclan entre sí desdibujándose porque, tal y como he ido señalando, las redes sociales en su mayoría ofrecen la posibilidad de usos heterogéneos y “personalizables” entre un mismo usuario o usuaria con otras personas, así como diferentes tipos de prácticas, pero también puede darse y se da el caso contrario,

⁸ La teoría de Actor-Red o Actor-Network Theory (ANT) pone en primer plano una ontología relacional según la cual los procesos socioculturales se están formando mutuamente (Latour, 2005; Callon, 1989). Traducción propia.

While SNSs are often designed to be widely accessible, many attract homogeneous populations initially, so it is not uncommon to find groups using sites to segregate themselves by nationality, age, educational level, or other factors that typically segment society (Hargittai, this issue), even if that was not the intention of the designers. (boyd y Ellison, 2007, p.211)⁹

En definitiva, se puede concluir que el uso de las redes sociales es amplio, puede amoldarse a lo que las usuarias y usuarios quieran y bien usando una sola red social, o bien al combinar distintos perfiles –en la misma o en distintas redes sociales- permite una amalgama de usos difícilmente clasificables.

Otro aspecto a tener en cuenta, es que igual que ocurre con el resto de internet, las redes sociales están en continua evolución, por lo que cualquier intento de definir las y clasificarlas es una tarea que no puede terminarse. Sí es posible, como he apuntado, dar pinceladas generales que ayuden a identificar qué es una red social, y hablar de sus características, pero son servicios cambiantes que evolucionan rápido y que aparecen y desaparecen. Con respecto al uso de las redes sociales, destaca también que la manera que tenemos de aprender a usarlas es característica. Generalmente, el aprendizaje es autónomo y autodidacta. Se aprenden a utilizar por ensayo y error, impulsándonos por la curiosidad y la necesidad y viendo a otras personas, mediante un proceso de aprendizaje grupal (Sanmartín y Megías, 2020, p.26).

Además de mediante el análisis del uso personal, una manera de verificar los cambios en las redes sociales es mediante la revisión bibliográfica que pone de manifiesto lo mudables que son (Elogia, 2019 y 2017; Domínguez, 2010). En consecuencia, nos encontramos con que la bibliografía especializada, especialmente cuando habla de redes sociales específicas, queda desfasada con mucha rapidez.

⁹ Si bien los sitios de redes sociales (SNS) a menudo están diseñados para ser ampliamente accesibles, muchos atraen inicialmente a poblaciones homogéneas, por lo que no es raro encontrar grupos que usan sitios para segregarse por nacionalidad, edad, nivel educativo u otros factores que típicamente segmentan a la sociedad (Hargittai, habla sobre este tema), incluso si esa no era la intención de los diseñadores. Traducción propia.

2.3. Instagram. Aspectos fundamentales

2.3.1. Características generales

Kevin Systrom y Mike Krieger son los cofundadores de Instagram. Esta red social se lanzó al mercado en octubre de 2010 y que es propiedad de Facebook desde que la adquirió en 2012. Instagram es una red social en línea pensada para ser usada en teléfonos móviles, de acceso gratuito¹⁰ y que permite capturar, modificar y compartir fotos, videos y textos breves que acompañen a las publicaciones, que pueden catalogarse gracias a los *hashtags*¹¹ (#).

Las cuentas pueden ser públicas o privadas. En la cuenta pública, el contenido que se comparte es visible para cualquier persona -tanto si tiene Instagram como si no- que busque la cuenta. Por el contrario, a las cuentas privadas solo acceden perfiles que nos siguen, es decir, a quienes hemos dado permiso expreso para ver nuestro perfil. En ninguno de los dos tipos de cuenta existen matices sobre publicaciones concretas ni opciones de privacidad específicas, es decir, compartimos la totalidad del contenido con cualquiera o no lo hacemos y solo lo ven las personas que hemos agregado, pero dentro de este grupo no es posible seleccionar que todas no vean todo. Desde 2019, para ambos tipos de cuenta se ha añadido la posibilidad de seleccionar a amigas y amigos como mejores amigos, que verán un contenido en las historias que no ve el resto de seguidoras y seguidores ni de personas que acceden al perfil sin seguirlo¹² y también podemos restringir una cuenta, en tal caso Instagram nos permite: (1) protegernos de interacción no deseada, (2) no permitir a la cuenta restringida ver si estamos conectados o mostrar si hemos leído sus mensajes (en el resto de casos si son visibles las dos cosas) y (3) solo la cuenta restringida y quien la ha restringido podrán ver los comentarios de la primera en las publicaciones de la segunda. Además es posible silenciar una cuenta, en tal caso no sabremos que comparte nuevas publicaciones o historias y del mismo modo podemos activar las notificaciones.

¹⁰ Con gratuita, me refiero a que no hay que hacer un pago monetario por descargarla ni por usarla.

¹¹ Aunque en español se traduce por etiqueta, el termino *hashtag* es ampliamente reconocido y usado.

¹² En caso de que puedan acceder si el perfil es público.

Con relación al tipo y número de usuarias y usuarios, según los Estudios Anuales de Redes Sociales de IAB SPAIN elaborados por Elogia en los últimos tres años, Instagram es una red social que usan mayoritariamente mujeres (62%) (Elogia, 2019) y población joven de entre 16 y 30 años¹³, (figura 3) (Elogia, 2019; Kemp, 2019). Estos estudios también reflejan que Instagram no para de crecer y que en España consecutivamente es la red social que más ha crecido en número de usuarias y usuarios. No es un caso aislado en España y aunque la presente investigación se limita al territorio nacional, estos datos son bastante generales. Desde su aparición, Instagram ha mantenido un crecimiento positivo. Su popularidad es directamente proporcional a sus cifras. En junio de 2016 alcanzó la cifra de 500 millones de usuarias y usuarios, durante 2018 contaba con más de 800 millones (Kemp, 2018) y en enero de 2020 atesoraba más de mil millones de cuentas (Kemp, 2019).

Figura 3: Uso de redes sociales.



Fuente: Adaptación del Estudio Anual de Redes Sociales de IAB SPAIN 2019 elaborado por Elogia.

Otro aspecto importante de Instagram es que está pensada para ser usada desde *smartphones*, posibilitando que de forma instantánea saquemos, retoquemos y publiquemos las fotos o vídeos directamente desde la aplicación o que conectemos con la galería del teléfono (Hu, Manikonda y Kambhampati 2014). La accesibilidad que otorga poder manejar la red social desde el móvil, que generalmente llevamos siempre encima, es uno de sus motivos de éxito, ya que el móvil se presenta como el principal dispositivo a la hora de usar internet y acceder a las redes sociales.

¹³ La franja de edad de uso, que aglutina a las y los adolescentes, ha sido una de las principales causas de elección de esta red social para nuestra investigación.

La mayoría de los internautas de los tres últimos meses (el 95,6%) ha utilizado algún tipo de dispositivo móvil para acceder a internet fuera de la vivienda habitual o el lugar de trabajo. El 95,0% el teléfono móvil, el 31,9% ordenador portátil y un 23,9% una tablet. (INE, 2019, p.3)

La combinación de la accesibilidad con los avances tecnológicos que han posibilitado, entre otras cuestiones, que los *smartphones* cuenten con cámaras fotográficas cada vez más potentes hace que sea muy sencillo usar Instagram en cualquier momento. Además de la facilidad de uso, según afirman Lee, Lee, Moon y Sung (2015), hay otros cinco motivos sociales y psicológicos que parecen ser los principales alicientes para usar esta red social: (1) La interacción social, (2) la expresión personal, presentación y representación de una misma (3) la compilación de momentos importantes, (4) el entretenimiento y (5) curiosear o cotillear anónimamente. El gusto por compartir nuestra cotidianeidad y lo que hacemos junto con la cultura de la inmediatez también son aspectos que han beneficiado el auge de Instagram, que es el escaparate perfecto para estos aspectos.

2.3.2. ¿En qué consiste Instagram?

Instagram es una red social y una aplicación móvil disponible para los sistemas operativos iOS (desde su lanzamiento) y Android (a partir de 2012), además que se puede usar desde el ordenador (desde 2016) aunque está totalmente dirigida al uso desde el móvil. Es una red social que posibilita infinidad de temas y de modos de uso.

Su funcionamiento se basa en ofrecer a las personas que generan un perfil un servicio de álbum de fotos interactivo en el que pueden compartir fotos y videos con otras usuarias y usuarios de Instagram. La imagen aparece como contenido relevante y como epicentro de la interacción y gana muchísima importancia porque permite mostrar los aspectos que queramos y aportarles más o menos relevancia de la que tienen en la vida offline (Ballesteros y Megías, 2015; Hu, Manikoda y Kambhampati 2014). Aunque al principio la aplicación limitaba más la forma de las fotos en cuanto a la estructura de la imagen (basada en las polaroid y en Kodak Instamatic), actualmente las fotos pueden publicarse en horizontal y vertical. Instagram permite que añadamos a

nuestras imágenes (que, recordamos, pueden sacarse directamente desde la app) distintos retoques mediante filtros que ofrece la aplicación, bien sea los que son propios de Instagram como los que crean usuarias y usuarios para su comercialización y uso. También permite añadir y compartir la ubicación donde es tomada la foto (Ibid.), en el caso de las historias algunas ubicaciones cuentan con *stickers* propios para añadir. Estos son algunos de los detalles que permiten la personalización del material que se comparte.

Las historias o *stories* son otro modelo de publicación que consiste en compartir fotos o videos cortos que están accesibles durante 24 horas y pueden ser totalmente públicos y de libre acceso, solo visibles para las seguidoras y seguidores de la cuenta, para la totalidad o para un subgrupo que se denomina mejores amigos, o privados, solo visibles para uno o varios usuarios/as de Instagram (no necesariamente seguidores). Están disponibles desde la actualización 4.0 de la *app*. Generalmente se usan para mostrar una parte más relajada que en el contenido fijo del resto de la cuenta porque suelen estar menos preparados, aunque esto es solo una tendencia. Su popularidad ha crecido mucho, consiguiendo desbancar a Snapchat, otra red social con características similares. En las historias de Instagram se pueden escribir comentarios, propiciando la interacción, publicar encuestas para que contesten las seguidoras y seguidores, etc. aunque es un contenido destinado a ser efímero, permite la posibilidad de guardar como destacado y quedar fijo y visible durante tiempo indeterminado. Por supuesto, a estas publicaciones también pueden añadirse filtros y demás edición. Actualmente el uso de filtros se ve diferenciado, en las fotos o videos que quedan fijos en el *feed* parecen más populares los que sirven para ajustar la luz, embellecer los colores, etc. mientras que los filtros que cambian la apariencia de las personas (con orejitas, maquillaje, y un sinfín de motivos) se usan más en las historias. Este uso de filtros puede ser temático, (por ejemplo salen filtros específicos en fiestas señaladas) y además de los que crea la propia aplicación o los que pueden usarse desde otras (por ejemplo, ha sido muy popular grabarse en Snapchat porque sus filtros eran más llamativos visualmente, como el famoso perro, pero subir el video a las historias de Instagram por ser esta red social más popular) están, como señalé los que crean usuarias, usuarios y empresas.

Cada publicación de Instagram puede ser de una foto o video solo o de varias conjuntamente que se visualizan al deslizar la primera. Se pueden acompañar de textos breves y de etiquetas para añadir personas, cuentas relacionadas con la publicación o información que categoriza la publicación. Estas etiquetas o *hashtags* son palabras que, precedidas de una almohadilla (#) se usan para clasificar, mediante la etiqueta, las publicaciones por temas. Los motores de búsqueda de Instagram aúnan todas las publicaciones que llevan consigo el mismo *hashtag* o similares. Así si por ejemplo, escribimos en el buscador de Instagram la palabra investigación, encabezando la lista de resultados encontraremos: #investigación, #investigation, #investigaciones, #investigacionydesarrollo, #investigacioncriminal, #investigaciondemercados, #investigacioncientifica, #investigaciónjudicial, #investigacióneducativa¹⁴, etc. como se ve en el ejemplo, los *hashtag* actúan como una sola palabra aunque juntemos varias. En el caso de los nombres de usuaria y usuario el procedimiento es similar pero se nombran precedidos de arroba (@) si queremos etiquetarlos, por ejemplo @educaciongob, mientras que si lo que queremos es localizar la cuenta en el buscador no es necesario añadir @.

La última novedad de Instagram ha aparecido en agosto de 2020. La aplicación ha introducido un formato nuevo para compartir contenido, los Reels, que son videos cortos (de 15 segundos) en los que se pueden utilizar distintas músicas, efectos, etc. y con los que esta aplicación busca ofrecer un tipo de formato que hasta ahora solo tenía la red social Tik Tok.

Otra de sus características de funcionamiento es relativa a la interacción, que tiene distintas posibilidades, niveles de acercamiento y puede ser pública o privada. La forma más básica de interacción es al comenzar a seguir una cuenta, en el caso de una cuenta pública no es bidireccional, solo actúa la persona que quiere seguir la otra cuenta pero, cuando el perfil es privado sí que hay bidireccionalidad, porque uno ha de pedir permiso para seguir la cuenta y el otro ha de aceptar ese seguimiento y, en segunda instancia, si se da el caso, a su vez mostrar reciprocidad en el seguimiento. El siguiente modo o nivel son los *likes*, herramienta que permite indicar que una publicación de

¹⁴ Estos son los primeros resultados al buscar investigación en el buscador de hashtag de Instagram. Consultado por última vez el 4 de diciembre de 2019.

otra persona nos gusta. El conteo de *likes* era visible para quienes veían esa publicación (tanto el número como las cuentas que han dado *like*). Aunque actualmente la dinámica de los *likes* parece estar cambiando. Instagram ha empezado a ocultar el número de *likes* como una medida a favor de la autoestima de las y los consumidoras/es. Aunque esta medida aún no se ha aplicado al total de cuentas, está normalizándose para toda la plataforma. La idea es que no se visibilice en el pie de las publicaciones el número total de *likes* en las publicaciones, ni de las reproducciones de vídeos en la galería, ni tampoco el número de visitas de los perfiles. Sin embargo estos datos estarán disponibles para quien comparte las publicaciones.

Otro modo de comunicación son los comentarios, que también se presentan en las publicaciones y son visibles. Los mensajes directos (DM) son un modo de interacción privado en el que se genera un chat que solo comparten y visualizan quienes están hablando. Puede ser una forma más de intercambiar mensajes privados entre usuarias/os, sobre cualquier cuestión o para responder a una historia, que en lugar de aparecer como mensaje público se contesta de este modo. Todos estos procesos de interacción traen consigo la normativa de los usos sociales que se han construido –y se construyen– en torno a la utilización de Instagram, por lo que, igual que pasa con las interacciones sociales en cualquier otro contexto, además de las normas que marca la plataforma, hay normas no escritas que responden a aspectos contextuales y que dirigen la tónica de actuación¹⁵.

En base a su funcionalidad, es posible definir Instagram como un álbum interactivo que tiene la imagen como epicentro de la interacción y que nos permite crear y gestiona un perfil. El perfil de Instagram es el nombre que recibe el conjunto de elementos que conforman nuestra cuenta en Instagram, es decir, cuando creamos una cuenta llamamos perfil a la información que volcamos en ella. Crear una cuenta es un proceso que consiste en seguir unos pasos sencillos para generar un usuario y contraseña que permita el acceso a

¹⁵ De las que hablaré con más detalle en el capítulo 4. Construcción y presentación de la identidad vinculada a Instagram. El caso de las y los adolescentes.

la red social. En cambio, crear un perfil es un proceso meditado y complejo, que se relaciona de forma directa con el uso que queramos darle a nuestra cuenta, de lo que queramos mostrar, etc. por lo que, para crear un perfil, lo primero que debemos hacer es decidir qué tipo de perfil queremos. Los tipos de perfil pueden diferenciarse según sean públicos o privados y en base a su tipo de uso. En relación con la privacidad ya he señalado que se diferencia el acceso –restringido o no- a las publicaciones de una cuenta. El uso depende del tipo de perfil que generemos. La diferenciación principal son los usos profesionales y personales.

Las cuentas profesionales pueden ser de instituciones, marcas o empresas, que destinan sus usos a promocionar un producto o servicio, informar sobre las actividades profesionales que realizan, estar en contacto con las y los consumidores, generar publicidad en distintos sentidos, ganar dinero con las acciones que se realizan en la cuenta de Instagram, etc. en definitiva cualquier acción que se relacione con la naturaleza del servicio que ofrezcan. Por su parte, las cuentas de tipo personal suelen usarse para compartir fotos, estar en contacto con personas conocidas, conocer a otras personas, informarnos sobre distintos temas, compartir cosas que nos gustan, etcétera. Dentro de las cuentas personales, además encontramos que se combinan los usos personales y profesionales según los usos y motivaciones de cada usuaria. En estas cuentas, el uso es absolutamente polivalente, modificable y dependerá de lo que cada persona pretenda conseguir de su Instagram.

En todos los casos construir un perfil es un proceso acumulativo que puede darse con distintas temporalidades y que consiste en ir sumando publicaciones, (fotos, historias, destacados, foto de perfil...) para crear un *feed* que verán otras personas y sobre el que participarán, como un álbum de fotos interactivo. Un análisis más profundo pone de manifiesto que la construcción de un perfil es un proceso complejo que engloba distintos mecanismos necesarios para que presentemos una parte más o menos amplia de quienes somos, en el caso de un perfil personal (Calvo y San Fabián, 2018) o basado en una persona, o de cuál es nuestro negocio en el caso de una marca (Pérez y Sanz, 2019). Para ambos modelos de construcción el proceso es similar, ya que hacemos un análisis de lo que queremos transmitir y de cuáles son los indicadores que

debemos mostrar, habida cuenta de que “la imagen es el elemento básico de la representación de uno mismo en las redes sociales mayoritarias para el colectivo, como es el caso de Instagram” (Calvo y San Fabián, 2018, p.177). Por ejemplo, si quiero transmitir mi buen hacer en la cocina compartiré fotos con recetas elaboradas y con buen aspecto (porque solo se verá la imagen, no podemos probar ni oler una foto de Instagram, aunque en algunos casos pueda parecerlo). Así, si nuestro perfil está centrado en un tema concreto, como es la cocina siguiendo el ejemplo dado, y mostramos un aspecto concreto de nuestra identidad la construcción que hagamos se focalizará en ese aspecto concreto (ya que omitimos los demás) y, por consiguiente, si mostramos una imagen más general de quienes somos haremos una construcción más amplia en la que los distintos aspectos que nos conforman se presenten en armonía para que el conjunto no sea disonante y nuestro perfil sea coherente¹⁶

En definitiva, el uso de internet actual está fuertemente vinculado al tratamiento de los datos y al monopolio de las empresas que los atesoran. Entre las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías en la actualidad destacan las redes sociales que han supuesto un abanico de posibilidades que a su vez se acompaña de nuevos modelos relacionales. Entre todas estas redes sociales, he decidido hablar de Instagram que es una red social y aplicación móvil creada en 2010 y que centra la interacción en torno a las fotos y videos que se comparten a través de un perfil. Mantiene un crecimiento positivo desde su aparición y actualmente cuenta con más de mil millones de cuentas. De entre todas las características de Instagram nos interesa especialmente el proceso de creación de un perfil ya que, tal y como veremos a partir del apartado sobre construcción y presentación de la identidad vinculada a las redes sociales, generar un perfil es un proceso laborioso, que se mantiene en el tiempo con distintas intenciones de coherencia, según los y las usuarias acerca de las interacciones, las publicaciones que compartimos, etc. La tarea de desarrollar un perfil se complica si tenemos en cuenta que esta red social gira en torno a la imagen por lo que contamos con herramientas limitadas,

¹⁶ Según la naturaleza del estudio me centro en los perfiles personales, pero es perfectamente aplicable al uso profesional de los perfiles de Instagram, especialmente de aquellos que buscan promocionar una marca o producto.

complicando aún más nuestra presentación en sociedad que ya de por sí se plantea siempre como una tarea colectiva y compleja (Goffman, 1981).

Capítulo 3. Profesorado de secundaria

Este capítulo está compuesto por cuatro apartados. En el primero, enumero los factores interpersonales y sociales que influyen en la elección de la profesión de docente. El segundo apartado está dedicado a la formación del profesorado. En el tercero, analizo el informe TALIS para aproximarme a las necesidades formativas del profesorado y, por último, en el cuarto apartado, repaso algunas de las pinceladas básicas a tener en cuenta para el trato con el alumnado.

La educación es un sistema vivo que se nutre de las personas que la componen, entre quienes están los equipos docentes, las personas que legislan en educación, inspectoras e inspectores educativos y otras/os agentes encargados del funcionamiento de la Institución educativa. Pero también están –en primera línea- el profesorado, el alumnado que da sentido a toda la maquinaria, las madres, padres y familias, el entorno en el que se desarrolla la realidad de cada escuela, etc. Un organismo vivo como la escuela funciona gracias a las sinergias con el conjunto de agentes educativos que le dan sentido y contexto.

Habida cuenta de las características de esta investigación, busco conocer y analizar las posibles mejoras educativas que podrían llevarse a cabo en la formación secundaria usando Instagram como una herramienta pedagógica. Es importante conocer la figura del profesorado, porque aunque todos los agentes educativos son indispensables, el profesorado es garante del conocimiento y de los cambios y mejoras que se produzcan en la realidad educativa.

La educación es un conjunto de elementos heterogéneos y plásticos que coexisten y se imbuyen de los aspectos políticos, económicos, personales y sociales que se dan en el entorno y en las y los agentes educativos. Su mutabilidad ha propiciado múltiples cambios en el sector educativo, cambios que repercuten en todas las personas que lo componen, entre quienes destaco a las profesoras y los profesores, que viven un cambio de rol, identitario y de responsabilidades muy significativo según varios estudios (Sancho et al., 2014; Garzón, 2012; Aguaded et al. 2010; Casado, 2010; Contreras, 2008; Bolívar, 2007) para poder adaptarse a las necesidades que se demandan a la educación actual.

El profesorado se constituye desde la suma de las particularidades y experiencias de la biografía de cada persona, con la formación requerida para ejercer como docente y con las expectativas propias y del entorno de lo que la profesión implica. (OCDE, 2019; Sancho et al., 2014; Garzón, 2012; Aguaded et al., 2010; Casado, 2010; Contreras, 2008; Bolívar, 2007). Es decir, el conjunto de los factores interpersonales y de la formación inicial y continua son clave para la construcción del profesorado y, por lo tanto, siguiendo las ideas de Sancho et al. (2014), estudiar cómo se genera la identidad de las y los docentes es fundamental para entender esta profesión y para acercarnos a las posibles mejoras en la formación y, como consecuencia, a los beneficios que impliquen en el ejercicio de la docencia.

3.1. Factores interpersonales y sociales

Los factores que influyen en la elección de la profesión docente son muchos y variados, y dependerán de cada persona, sus vivencias, las opciones de las que disponga, su contexto socioeconómico, etc. aun con esto, en líneas generales, hay una fuerte tendencia a hablar de vocación, que se acentúa más en magisterio y menos para el profesorado de secundaria, pero que tiene peso en ambos casos. “Parece inevitable hablar de vocación, asociarla a la enseñanza y ver a ésta como una condición "sine qua non" para el buen ejercicio de la misma; entre otras, porque así lo ha sido tradicionalmente” (Sánchez, 2002, p.100). Sin embargo, esta idea de vocación está supeditada a circunstancias y matices que hay que tener en cuenta. La vocación docente suele empezar a construirse antes de la formación, aunque lo idóneo es que se siga trabajando en la formación inicial y permanente. Repercute en las posibles expectativas que se generan en torno al trabajo (Larrosa, 2010; Esteve, 2009a, 2009b; Contreras, 2008) y en cómo se afronta la labor docente. La investigación con respecto a este tema es variada y presenta distintos enfoques. Uno de los que me parece más interesante es el planteamiento de Larrosa (2010) que no habla de vocación como el conjunto de las características que debe tener -previamente- quien quiera ser docente, sino de la elección de esta profesión frente a otras. La elección de la profesión implica también la elección de la formación, que es imprescindible en la construcción de la identidad del profesorado.

En primera instancia, las personas que quieren ser profesoras o profesores lo deciden en base a la idea que tienen de la profesión. Así, las referencias con las que se cuenta antes de la formación específica son el profesorado que nos gustó y queremos emular y el que no nos ha gustado y queremos evitar, además de lo que pensamos que es la función docente y nuestra percepción del sistema educativo, los beneficios y detrimentos que creemos conocer en cuanto a horarios, estatus social, sueldo y funciones a desarrollar. En todos los casos, se cimenta la concepción de la profesión docente en nuestras vivencias subjetivas desde el rol de alumna o alumno y en el contexto concreto en el que las vivimos. La identidad del profesorado, entonces, tiene un fuerte componente experiencial que empieza a construirse antes de haber ejercido como docente y es fácil que estos esquemas se sustenten en modelos que en la actualidad no sean los más adecuados para el desarrollo de la actividad profesional docente porque, como he señalado, la educación debe ser plástica y adaptada al contexto, que es muy cambiante con el paso del tiempo (Nunes y Carvalho, 2013; Esteve, 2009a; Contreras, 2008) y, consecuentemente, también deberá variar el papel de las y los docentes.

El tipo de profesional que cada profesor y profesora sea dependerá en gran parte de su ideología y del tipo de docente que quiera ser, además de ir marcado por las posibilidades formativas que encuentre y desarrolle. La ideología se construye gracias a los esquemas previos y al crecimiento personal de las y los profesionales mediado por las experiencias vividas como docentes. También influyen el entorno y las relaciones con el resto de agentes educativos en la manera de pensar y actuar que tienen, e influye en el modo de interpretar y dar respuesta a las múltiples situaciones escolares que pueden darse (Alarcón, Díaz, Tagle, Ramos y Quintana, 2014; Urbina et al., 2011).

Por supuesto, a todo esto añadido, entre otras cuestiones, las vías de acceso y su factibilidad para quienes optan por esta opción y la percepción social sobre la profesión docente, que viene marcada por el estatus profesional, el tipo de trabajo y enmarcado en que, tal y como titula uno de sus artículos Marina Subirats, es *una profesión mayoritariamente femenina* (1988) (Gráfica 4) y por consiguiente –como suele ocurrir– vinculada a los cuidados y a la interpretación social y económica de las profesiones con más presencia de mujeres.

Gráfica 4: Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten. Curso 2016-2017.



Fuente: Las cifras de la educación en España. Indicadores y publicaciones de síntesis. Ministerio de Educación y Formación Profesional

La feminización de la profesión docente es una de las cuestiones importantes en estos factores previos, ya que socialmente se vincula la idea de docente a las mujeres. Esta feminización de la docencia se da especialmente con alumnado de menor edad, tal y como se ve en la gráfica 4 y en los comentarios que la acompañan:

El número de mujeres que ejercen el profesorado en el conjunto de enseñanzas representan el 66,4% en el curso 2016-2017. Este porcentaje ha ido aumentando en los últimos años (66,2% en los cursos 2014-2015 y 2015-2016).

Los porcentajes de mujeres en el profesorado en el curso 2016-2017, según la enseñanza que imparten son especialmente elevados en Educación Infantil (97,6%), en Educación Especial (81,7%), en Primaria (81,4%) y en Enseñanza de idiomas (74,5%).

El porcentaje más bajo en el profesorado femenino en el curso 2016-2017, corresponde a las Enseñanzas deportivas (15,6%) y a la Educación Universitaria (41,3%) pero la participación femenina es diferente según las categorías de profesorado universitario. (INE, 2019)

Los roles de género asociados a las profesiones son factores fundamentales en la idea de vocación previa, porque la construcción que desde la infancia se genera y asume de ciertas profesiones está fuertemente relacionada con que las ejecuten hombres o mujeres.

3.2. Formación del profesorado

Igual que por un lado se evidencia la importancia de las experiencias y concepciones en torno a la idea de docente, por otro lado es fundamental la formación inicial y continua del profesorado. La idea de vocación como elección de la profesión docente frente a otras (Larrosa, 2010) es diferente para el profesorado de educación primaria y de secundaria por el modelo formativo, que también es distinto. La formación del profesorado es un proceso amplio que cuenta con varias etapas y que se alarga –o debería alargarse- tanto como el desarrollo del ejercicio docente.

Actualmente en España, el profesorado especializado en educación primaria se forma con unos estudios de grado concretos, los de magisterio, que tienen distintas especialidades, como educación infantil, educación primaria, etc. que, al margen de los posibles másteres y otros estudios que ayuden a la especialización más profunda, tienen una temporalidad de 4 cursos y de 240 créditos ECTS¹⁷. Cada uno de estos créditos equivale a 25 horas de trabajo que se distribuyen entre tiempo destinado a las clases y trabajo personal. Por otra parte, las profesoras y los profesores especializados en educación secundaria, estudian otros grados diversos en función de su especialidad

¹⁷ Los créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) se utilizan dentro del sistema universitario de Bolonia para cuantificar el volumen de trabajo del estudiante de manera relativa, no absoluta. Indican solamente el volumen de trabajo requerido para superar cada unidad de curso en el centro o departamento responsable de la asignación de créditos. Disponible en: <https://www2.ulpgc.es/index.php?pagina=ECTS&ver=loscreditos> Consultado por última vez el 7 de noviembre de 2019.

(generalmente también son de de 240 créditos ECTS) que no están necesariamente vinculados a la educación ni tiene por qué tener competencias en las que se trabaje nada similar a la educación. Después deben cursar el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas, que tiene una duración media de un año escolar y un mínimo de 60 créditos ECTS. Igual que pasa en el caso del grado, el tiempo de trabajo comprendido en los créditos se divide entre el tiempo de asistencia a clases y el de trabajo personal externo.

Esta gran diferencia en la temporalidad específica en la formación inicial es clave a la hora de interpretar la vocación y la construcción de la misma, porque el crecimiento como docente es muy distinto en ambos casos por el tiempo que se invierte (mucho menos en el caso del profesorado de secundaria), lo que, junto con la mutabilidad de la escuela, hace muy necesaria la formación continua del profesorado. La profesión docente depende mucho de querer hacer las cosas bien, pero aún más de saber hacer las cosas bien, es decir, la vocación necesita de una buena formación que permita tener respaldo para actuar (Larrosa, 2010; Esteve, 2009a, 2009b; Imbernon, 2000) y dado que el contexto y la realidad escolar van variando y que esta formación, especialmente en secundaria, es breve, es importante que sea una formación inicial de calidad seguida de una formación permanente que apoye y posibilite el buen hacer para las y los docentes.

3.2.1. Formación inicial

El informe TALIS 2018 recoge que “Darling-Hammond, 2000 y Hanushek, et al., 1998 muestran que ciertas características de la formación inicial del profesorado, como el contenido y/o la duración del programa de formación, influyen en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.” En (OCDE, 2019, p.135). Tal y como introduje en el apartado anterior, la formación inicial para el profesorado especializado en educación secundaria consta de un grado de su elección que durante la ejecución de la profesión docente – preferiblemente- estará acorde a las materias que impartan y, desde 2009, como punto común se establece el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,

Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas (en adelante Máster de Formación del Profesorado o Máster MFP) con una duración de 60 créditos ECTS distribuidos en tres grandes bloques: un bloque de contenido genérico, otro de contenido específico y un tercer bloque que compila el practicum y el trabajo de fin de máster (Cantillo, Martín y Pulido, 2013).

- Bloque genérico. Trabaja la formación relacionada con el desarrollo del alumnado, tiene en cuenta su evolución y como se desarrolla su personalidad. Además en este bloque se busca que el profesorado adquiera las herramientas necesarias para promover acciones educativas destinadas a la educación ciudadana, al desarrollo emocional y de valores que la sociedad espera que se traten desde las escuelas. (Serrano y Pérez, 2011).
- Bloque específico. Aquí se recogen todas las asignaturas concretas de la especialidad que se esté cursando en el MFP. La formación diferencia las didácticas aplicadas a: ciencias, ciencias sociales, humanidades, etc. (Cantillo, Martín y Pulido, 2013)
- Bloque de practicum y trabajo de fin de máster. Este bloque es subdivisible; por un lado tenemos el practicum, que son las prácticas que realizan los futuros profesionales en un centro educativo (preferentemente ejerciendo la especialización que han elegido) durante las que ponen en práctica los conocimientos que han recibido en los otros bloques. Por otro lado, está el trabajo de fin de máster, con el que se trata de mostrar alguna parte de la realidad del sistema educativo (bien sea un análisis, una propuesta de mejora, etc.) mediante una pequeña investigación que normalmente se defiende ante un tribunal. (Martín y Manso, 2013).

Estos bloques de conocimiento se trabajan en distintas asignaturas que varían entre universidades según sus planes de estudio, pero que en todos los casos

están enfocadas a la obtención de las competencias¹⁸ requeridas por el Máster de Formación del Profesorado.

La formación inicial del profesorado es una parte fundamental en la preparación docente y debe completarse con la formación permanente, ya que complementa la formación inicial. Si no se combinan ambas, la formación será insuficiente para asegurar la posibilidad del profesorado de tener una formación de calidad y actualizada que se adapte a los cambios sociales y del contexto y a las necesidades y variaciones que puedan ir surgiendo durante el desarrollo del ejercicio docente.

3.2.2. Formación permanente

Con formación permanente del profesorado se hace alusión al conjunto de actuaciones y aprendizajes sistemáticos enfocados a la mejora de la actividad docente gracias al desarrollo profesional que se trabaja a lo largo del transcurso de la profesión docente. Se trata de un proceso continuo de formación, que ayuda a mejorar las competencias profesionales y pretende dotar de herramientas y habilidades a las y los docentes para posibilitar la adaptación a la plasticidad de las escuelas. Tal y como se recoge en el artículo 102 de la modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros” (art. 102 LOMLOE).

En líneas generales, en la literatura científica hay más estudios sobre la formación inicial del profesorado que acerca de la formación permanente. Aunque hay autoras y autores que hablan de ambas como un continuo dentro de la formación del profesorado, en las investigaciones sobre formación del profesorado se trata más la formación inicial, lo que puede evidenciar cierta falta de atención hacia la formación permanente. Esta continuación de la formación, que debe prolongarse tanto como se prolongue la actividad profesional, es clave para que la escuela sea plástica y cambiante, y que pueda adaptarse a las necesidades actuales que surjan según la realidad que se dé

¹⁸ El desglose de competencias está recogido en el anexo I. Competencias del máster MFP.

en cada momento y lugar, porque la formación permanente del profesorado de secundaria es la que permite que cuenten en todo momento con las habilidades y herramientas necesarias para afrontar todos estos cambios.

Una vez pasado el momento de la formación inicial, necesaria para adquirir los conocimientos que permiten iniciarse en la profesión docente y acceder a la misma, la formación permanente se vincula al desarrollo profesional. El tándem de formación y experiencia es fundamental para el desarrollo de la profesión educativa y posibilita una “actitud de constante aprendizaje” (Imbernón, 2007b, p.45). La formación permanente es condición “sine qua non” para el desarrollo de la actividad docente porque el desarrollo profesional incluye actividades “que desarrollan habilidades, conocimientos, experiencias y otras características como docente o director (OECD, 2009)” en (OCDE, 2019, p.187). Todas estas situaciones que pueden darse dependen del contexto y variarán a medida que avance la vida laboral de las y los docentes, que estará sujeta a los cambios que devengan durante el desarrollo del ejercicio docente. Esta amplia temporalidad supone que todo aquello que las y los docentes deberán afrontar no pueda preverse ni trabajarse en la formación inicial, sino que tiene que irse abordando, bien a medida que aparezca cualquier cambio que requiera de la atención del profesorado, o bien a medida que se pueda presumir su aparición, como por ejemplo puede ocurrir con los avances tecnológicos o con los posibles cambios sociales que se den en la zona en la que se encuentra un centro.

La regulación de la formación inicial es más estática que la de la formación permanente, que puede darse desde diversas formas de organización y se puede impartir desde multitud de organismos con la idea de que responda a las necesidades específicas de cada centro y de cada docente. Además, la formación permanente tiene otros beneficios que fomentan que el profesorado siga formándose, como puede ser puntuar para oposiciones o convalidarse por horario de trabajo.

En síntesis, la formación permanente del profesorado permite que las y los docentes no tengan que enfrentarse “en solitario” a los cambios que vive la escuela, sino que la constante evolución de la realidad que marca los avances

en los centros educativos encuentra respuesta en formaciones de calidad, pensadas para mejorar la docencia y el aprendizaje, que respetan los tiempos del profesorado y que apoyan y posibilitan una labor docente de calidad.

3.3. Aproximación a la importancia de la formación permanente. Un análisis basado en los informes TALIS

El proceso formativo del profesorado ha vivido distintas etapas con el paso del tiempo. A partir de los años 30 se ha prestado interés al estudio de los elementos que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez, 1985). Desde entonces y hasta la actualidad ha habido muchas investigaciones sobre la formación del profesorado, su construcción identitaria, el papel de la vocación, etc. y, en su mayoría, la literatura sobre investigación educativa muestra, por un lado, la relación que hay entre los buenos resultados educativos y la calidad docente (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Heiling, 2005; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005), y por otro, la crisis que parece sufrir la profesión de la enseñanza (Imbernón, 2005, 2007a).

Este apartado se centra en justificar que la formación continua se presenta como un medio profesionalizador muy beneficioso. Cimentaré el análisis en los informes TALIS de 2008, 2013 y 2018¹⁹, que me ayudarán a analizar la tendencia que sigue la identidad docente y la repercusión de la formación permanente en la misma.

El informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) promovido por la OCDE presenta datos internacionales -y nacionales en la adaptación que hace cada país- sobre la enseñanza y el aprendizaje. Tal y como se recoge en la página del Instituto Nacional de Evaluación Educativa,

El objetivo principal de este estudio es ofrecer información sobre los procesos educativos a través de encuestas online a los profesores y a los directores de los centros. TALIS indaga, entre otras cuestiones, sobre las

¹⁹ El informe TALIS de 2018 se presenta en dos volúmenes. En esta investigación estamos refiriéndonos al primero, Docentes y líderes escolares: estudiantes de por vida, en su versión española ya que el segundo volumen, Docentes y líderes escolares: profesionales valorados no está relacionado con las necesidades del presente estudio.

condiciones laborales de docentes y directores, su formación inicial y permanente, su experiencia y práctica docente, el clima escolar de los centros, la satisfacción del profesorado con la profesión, sus prácticas de evaluación y su gestión de la disciplina.

El análisis de toda esta información tiene como finalidad última informar y contribuir al desarrollo de políticas educativas que promuevan la profesión docente y contribuyan a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Hasta la fecha TALIS se ha aplicado en ciclos de cinco años desde 2008. [En el primer ciclo participaron 24 países y] En el ciclo de 2018 han participado 48 países y economías de todo el mundo. España ha participado en TALIS desde su primer ciclo (INEE, 2019)²⁰.

En cuanto a los datos, se aclara que “los resultados están basados en las afirmaciones de profesores y directores y que por lo tanto representan sus propias opiniones y percepciones” (OCDE, 2009, p.15). La motivación de estos informes es ayudar a la mejora educativa, ya que, tal y como se expone en los mismos, “el objetivo principal de TALIS es poner a disposición de los sistemas educativos una información de calidad que pueda guiar sus políticas educativas, la adopción de objetivos en materia educativa a medio y largo plazo y el apoyo a su consecución” (OCDE, 2019, p.16).

Como la presente investigación se centra en la docencia en España, voy a limitar el análisis al informe español del Ministerio de Educación y Formación Profesional y, concretamente, a los datos que son más relevantes para los intereses del presente estudio en relación con la importancia de la formación de las profesoras y los profesores especializados en educación secundaria.

Los datos de participación del informe TALIS no están desagregados por género, sino que en las categorías de “profesor” o “docente” y “director” se aglutinan profesoras y profesores por un lado y directoras y directores por otro. Por descontado, tampoco se hace alusión a posibles agentes educativos con

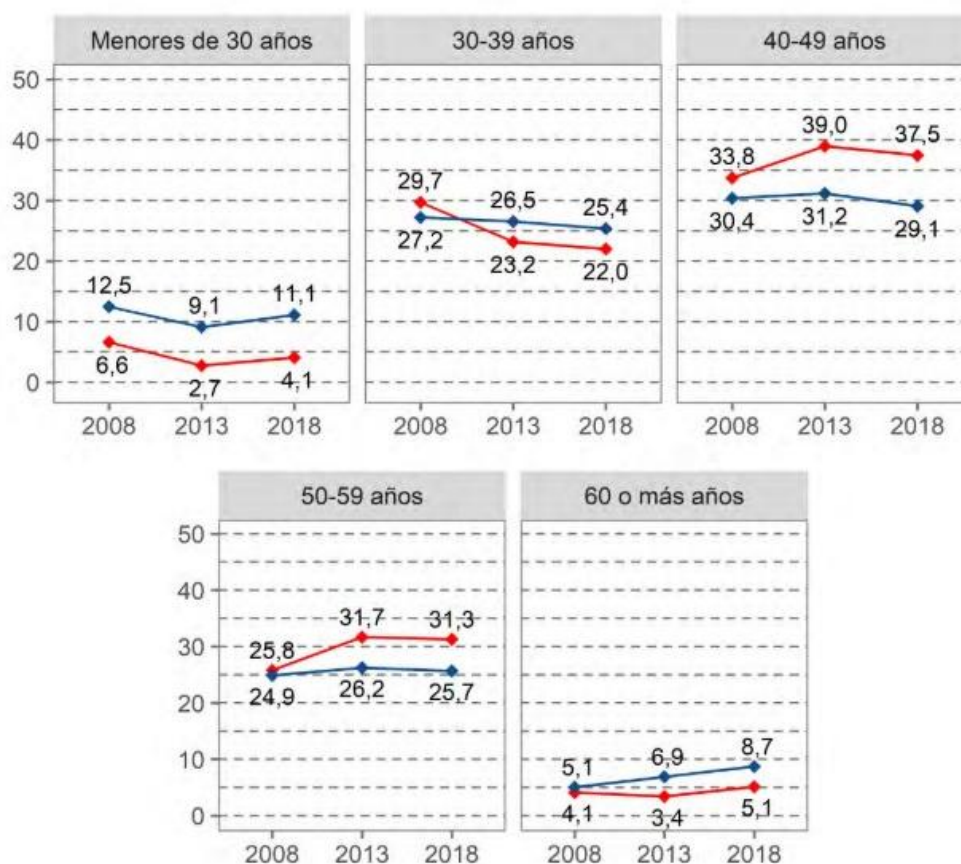
²⁰ Información del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponible en: <http://blog.intef.es/inee/2019/06/10/publicacion-del-informe-talis-2018/>, consultado por última vez el 3 de septiembre del 2019.

identidades que no correspondan al binarismo hombre-mujer. Este fallo en la construcción de la muestra impide que los datos que presenta el informe sirvan para valorar (aquí y en todas las investigaciones que se nutren de estos datos) las posibles diferencias o singularidades que pueden darse diferenciadas por género. El único dato específico al respecto está en el segundo capítulo del informe TALIS 2018, donde se habla de los porcentajes generales de los países participantes, que de media muestran más profesoras y más directores tanto en primaria como en secundaria. En educación primaria en España, el porcentaje de profesoras es del 76% y 62% son directoras (OCDE, 2019, p.25). Con respecto a secundaria se expone que “Las mujeres [...] dominan la profesión docente en Educación Secundaria en todos los países incluidos en este informe, con la excepción de Japón. Sin embargo, estas se encuentran insuficientemente representadas en puestos de dirección de centro en la mayoría de los países” (Ibid., p.25). Y específicamente si hablamos de España, los datos muestran “que el 62 % de docentes son profesoras, solo el 49 % de los cargos de dirección de centros de Educación Secundaria están ocupados por mujeres” (Ibid., p.28).

3.3.1. Edad y experiencia docente

Sin distinción por género, el promedio de edad actual del profesorado de educación secundaria en España está en torno a los 45,6 años. La figura 5, recoge un envejecimiento docente de 2008 a 2013 que coincide con la crisis económica y las restricciones que conllevó. Entre 2013 y 2018 aumenta el número de docentes de menos de 30 años, aunque sigue siendo inferior al de 2008. Entre los 30 y los 59 años todos los grupos tienen leves descensos que no son significativos y en el profesorado de 60 años o más se registra el mayor aumento, superando las cifras de 2008. El envejecimiento de la población docente implica que la inmensa mayoría del profesorado no ha pasado por el proceso formativo del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas que se implantó en 2009, sino que se han formado con otros modelos de educación inicial.

Figura 5: Cambio es la distribución de la edad del profesorado en Educación Secundaria en España y en el promedio OCDE.



Fuente: Informe TALIS 2018

“Los docentes españoles de secundaria presentan una experiencia media de 17 años” (OCDE, 2019, p.39) demostrando así la relación entre la edad y la experiencia docente. El patrón demográfico de edad y experiencia en la docencia española es simétrico ya que la media coincide con la mediana, lo que se refleja en que “aproximadamente, el 50 % del profesorado tiene una experiencia de 17 años o más, y el otro 50 %, 17 o menos” (Ibid.).

Para que la experiencia docente sea todo lo positiva que puede ser en el desarrollo profesional del profesorado, es necesario que esté acompañada de la formación continua para que las profesoras y los profesores puedan desarrollar su madurez profesional desde un modelo reflexivo (Pérez, 2008). Como contraparte, quienes reproducen los mismos esquemas sin aplicar el modelo reflexivo, corren el riesgo de quedarse “en la superficie” como reproductoras y reproductores de contenido, sin ahondar en la complejidad de

la educación (Perrenoud, 2010; Pérez, 2008; Dewey, 2007; Imbernón, 1994, 2007a, 2007b; Torres, 2006; Giroux, 1990).

En cuanto a la reflexividad del profesorado hay que hacer un apunte. No es solo responsabilidad de las y los docentes sino que para que sea posible es necesario que se cuente con opciones de formación permanente que posibiliten esta actitud reflexiva, sin la que, según González y Barba, “Se corre así el riesgo de desarrollar una profesionalidad docente forjada en la repetición de esquemas de actuación aprendidos durante los primeros años de la vida profesional, dejando de lado la construcción de su propio pensamiento como profesores [y profesoras]” (González y Barba, 2014, pp.398-399).

3.3.2. Datos sobre la formación inicial

Recordemos que en el apartado relativo a la formación inicial del profesorado de secundaria se señaló que, antes de cursar el Máster de Formación del Profesorado, las y los docentes titulan en el grado que sea de su interés. La formación en las materias que posteriormente se impartirán²¹ es más larga que los estudios docentes propiamente dichos en la formación inicial, o dicho de otro modo, la formación específica para dotar de habilidades y competencias a una futura docente es menor que la formación previa en el grado correspondiente que ha cursado.

La formación permanente permite ampliar la formación inicial y “mediante actividades de desarrollo profesional, representa una parte fundamental en la profesionalización del profesorado, puesto que proporciona a los docentes la oportunidad de seguir aprendiendo y mejorando a lo largo de su carrera profesional (Guerriero, 2017)”. En (OCDE, 2019, p.188). Por supuesto, es fundamental esa formación previa en grados que posibiliten la impartición de asignaturas concretas, siempre partiendo la base de que

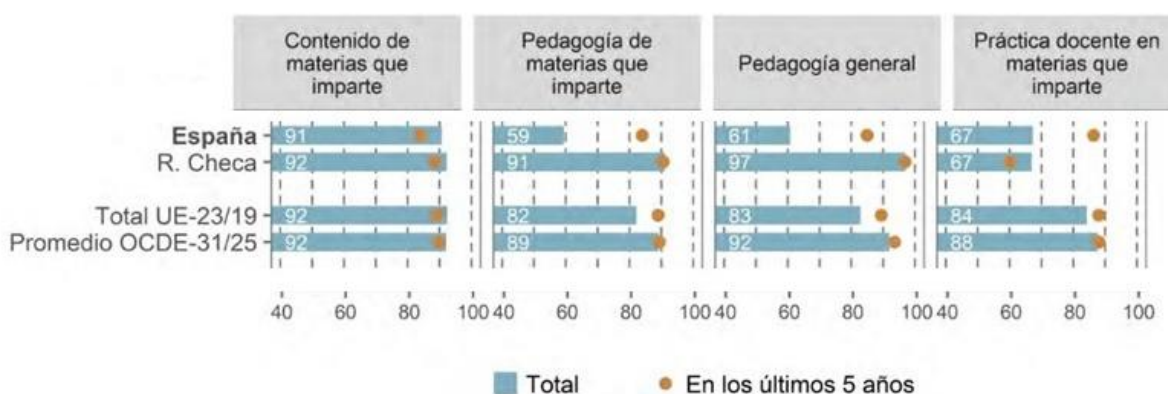
Conocer el contenido de la materia o materias que se imparten proporciona al docente la base para la enseñanza: pero para que los estudiantes obtengan el mejor rendimiento posible es preciso que el

²¹ Aunque no necesariamente tienen que impartir materias relacionadas con sus estudios iniciales.

dominio de los contenidos vaya acompañado de una sólida formación pedagógica y práctica de aquel (Clotfelter, et al., 2007). En (OCDE, 2019, p.136)

El informe TALIS 2018 recoge que 91% del profesorado encuestado en España afirma que su educación formal incluyó contenido de alguna o de todas las materias que imparten, aunque las profesoras y los profesores que se han incorporado a la profesión durante los últimos cinco años están de acuerdo con esta afirmación en un 84%, 7 puntos porcentuales menos que el resto de docentes. En cuanto a la formación en pedagogía en general y pedagogía de las materias que imparten, en España el porcentaje es bastante menor, con un 61% que afirma haber recibido formación sobre pedagogía general y un 59% en la específica. A diferencia de los datos anteriores, en este caso hay un aumento en el profesorado que se ha incorporado en los últimos 5 años tanto en pedagogía general (85 %) como en la específica (84 %). (Figura 6) a este respecto destaca que aunque el conocimiento sobre las materias que se imparten pueda ser elevado, el conocimiento pedagógico necesario para impartirlas correctamente está más descuidado.

Figura 6: Porcentaje de docentes que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. I.

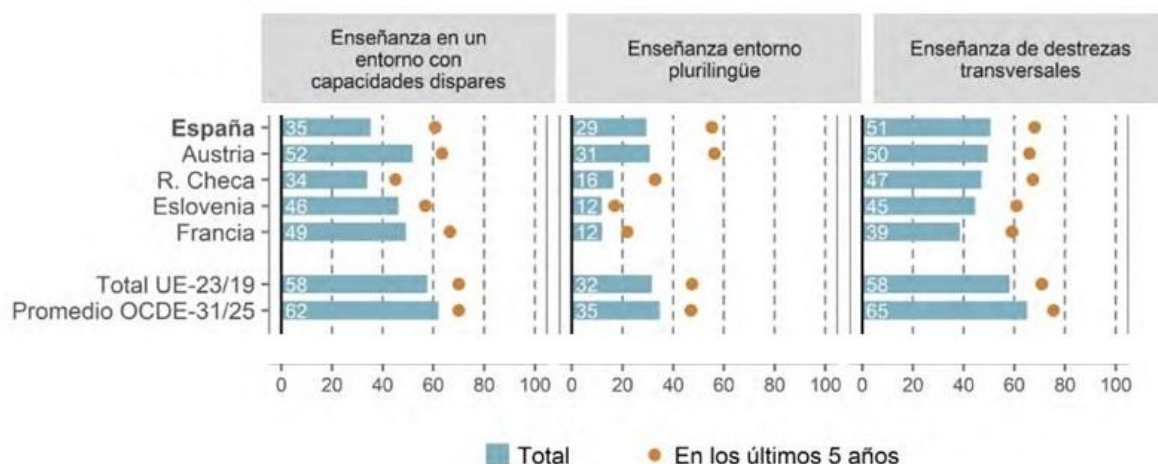


Fuente: Adaptación del informe TALIS 2018.

Otras enseñanzas como la enseñanza en un entorno con capacidades dispares (35%), la enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe (29%) y la enseñanza de destrezas transversales como pueden ser: la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, etc. (51%) presentan

porcentajes bajos en la formación inicial (figura 7), aunque parece que la tendencia es hacia la mejora porque también puede verse que el profesorado que se ha incorporado en los últimos 5 años arroja unos datos más positivos en todos los tipos de enseñanzas.

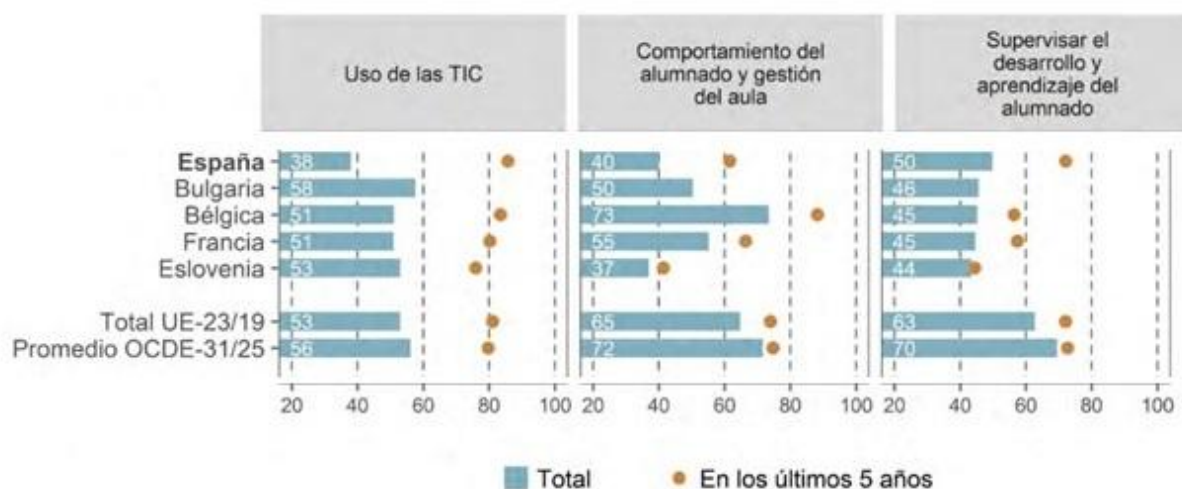
Figura 7: Porcentaje de docentes que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. II.



Fuente: Adaptación del informe TALIS 2018.

La formación inicial relativa al comportamiento del alumnado y a la gestión del aula también presenta diferencias entre la media del profesorado (40 %) y quienes llevan 5 años o menos en el puesto (62 %). En cuanto a la supervisión del desarrollo del aprendizaje de las alumnas y los alumnos, tal y como se recoge en la figura 8, la mitad de las profesoras y los profesores encuestados dicen que han recibido formación inicial (en un 50%). Esta cifra aumenta en los y las docentes incorporados en los últimos 5 años que afirman estar formados a tal respecto en un 72%.

Figura 8: Porcentaje de docentes que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan. III.



Fuente: Adaptación del informe TALIS 2018.

En cuanto al uso de las TIC, hay una distancia importante (48 puntos) entre la media de las y los docentes y el profesorado de reciente incorporación, que según recoge la figura 8, dicen haber recibido formación en el uso de las TIC en un 86% y un 38% respectivamente. En páginas anteriores recogí que el tiempo medio de la profesión docente en España es de 17 años, lo que implica que la mayor parte del profesorado no ha recibido formación inicial en el uso de las TIC. Además, en relación con quienes si han recibido formación, no se puede perder de vista que las TIC son cambiantes y evolucionan rápido, por lo que su uso requiere de un reciclaje continuo.

3.3.3. Prácticas educativas

Son muchos los aspectos y prácticas que deben darse en los centros educativos y que los informes TALIS tienen en cuenta en su investigación. Dadas las características del presente estudio me centro en dos, las acciones relacionadas con la igualdad de género y la innovación educativa.

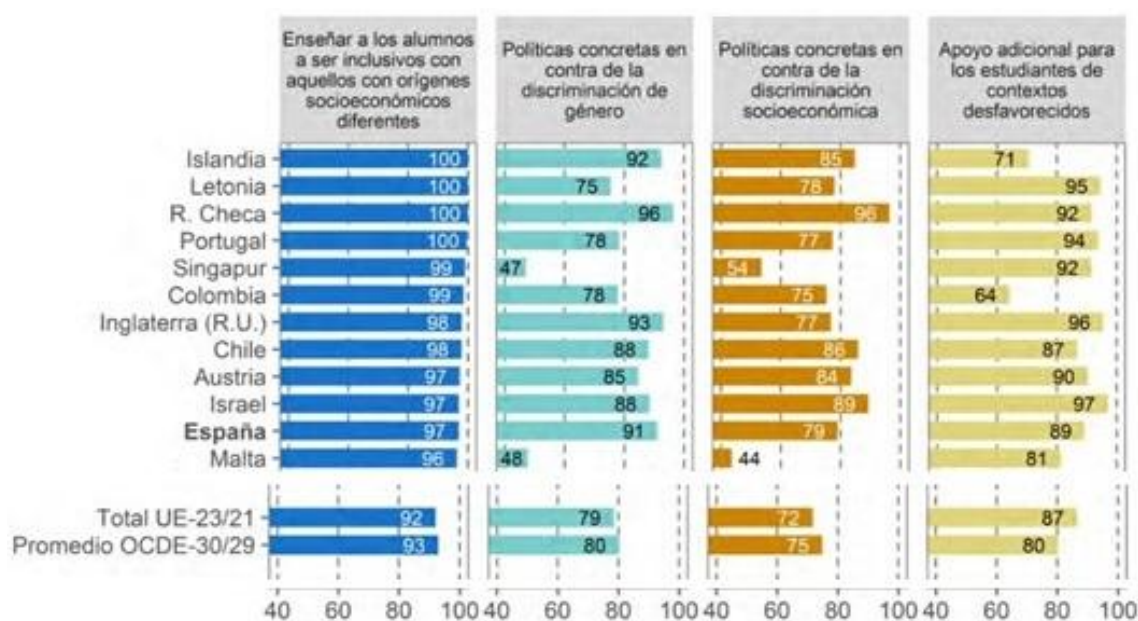
3.3.3.1. Políticas concretas contra la discriminación de género.

En cuanto a las prácticas educativas que tienen relación con las cuestiones relativas al género, el único ítem con el que se trabaja este tema en el informe TALIS 2018 es, para la pregunta: *En este centro, ¿se implementan las*

siguientes políticas y prácticas? la opción de: *políticas concretas en contra de la discriminación de género*.

Las políticas de género en la escuela son fundamentales para una educación de calidad. Trabajar la igualdad en los centros educativos es clave porque es una de las instituciones con más poder reproductor o de cambio, por lo que todo lo que se refuerza desde las escuelas revierte en la sociedad. La figura 9 muestra que en el 91% de los centros de secundaria españoles afirman implementar políticas contra la discriminación de género, un 11% más que el promedio de la OCDE (80%). A este respecto, es necesario señalar que no se especifica el tipo de políticas que adoptan los centros, ni siquiera que se considera una “política concreta en contra de la discriminación de género”.

Figura 9: Políticas y prácticas relacionadas con la equidad. Porcentaje de centros.



Fuente: Adaptación del informe TALIS 2018.

3.3.3.2. Innovación educativa.

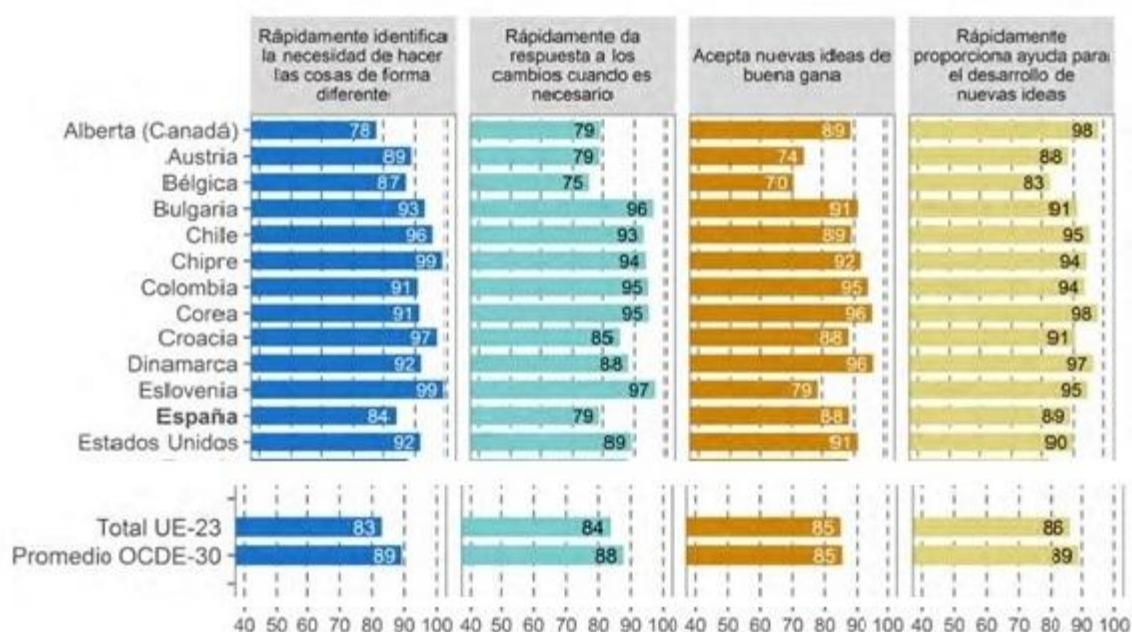
Otro aspecto importante en los centros educativos es la capacidad de innovación educativa, principalmente en cuatro áreas:

- 1) la mejora de los resultados del aprendizaje y la calidad de la educación;

- 2) la mejora de la equidad y la igualdad en la educación;
- 3) la mejora de la eficiencia, minimizando costes y maximizando el “retorno de la inversión”; y
- 4) la introducción de los cambios necesarios para adaptar los cambios sociales. (OCDE, 2019, p.127)

La innovación educativa es importante para que la escuela avance y evolucione adaptándose a los retos que presenta la sociedad cambiante. En la figura 10, se recogen puntuaciones altas en los cuatro ítems relativos a la innovación educativa. En el 84% de los centros se identifica rápidamente la necesidad de hacer las cosas de forma diferente y en el 79% de los centros se da rápida respuesta a los cambios cuando es necesario. Se aceptan ideas nuevas de buena gana en el 88% y rápidamente proporcionan ayuda para el desarrollo de nuevas ideas en el 89% de los centros. Como vemos, los datos son más sobre la predisposición a hacer cosas nuevas que sobre las posibilidades de generar y aplicar innovaciones educativas, que no tienen por qué ser lo mismo.

Figura 10: Porcentaje de directores que declaran altos niveles de innovación en sus centros.



Fuente: Adaptación del informe TALIS 2018.

3.3.4. Datos sobre formación permanente

Hasta ahora he tratado la edad media de las y los docentes, su preparación inicial y algunos de las prácticas educativas que se llevan a cabo en los centros. A continuación voy a exponer la participación docente en las actividades de formación permanente y las necesidades formativas que reclama el profesorado para su desarrollo profesional.

3.3.4.1. Participación en la formación permanente.

El informe TALIS 2018 recoge que el 92% del profesorado afirma haber participado en los 12 meses anteriores a la entrevista en al menos uno de los tipos de actividades de desarrollo profesional que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1: Tipos de actividades de desarrollo profesional y porcentaje de participación del profesorado de Educación Secundaria.

Modelos de actividades formativas	Porcentaje de docentes que dicen haber participado
Cursos/seminarios presenciales.	72%
Cursos/seminarios online.	46%
Conferencias sobre educación en las que profesores, directores y/o investigadores presentan sus investigaciones o debaten temas educativos.	45%
Programa de cualificación profesional (por ejemplo, programas dirigidos a la obtención de una titulación).	17%
Visitas de observación a otros centros.	14%
Visitas de observación a empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales.	14%

Tutoría y/u observación entre compañeros como parte de un programa formal de centro.	19%
Participación en una red de profesores creada específicamente para el desarrollo profesional del profesorado.	24%
Lectura de literatura académica.	46%
Otras.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del informe TALIS 2018.

Los cursos o seminarios presenciales son la modalidad de actividad formativa que más participación tiene con diferencia (72%). Los cursos o seminarios online (46%), las conferencias sobre educación (45%) y las lecturas de literatura académica (46%) presentan una participación media, mientras que el resto de actividades formativas no se practican especialmente. Entre las prácticas que parecen más positivas en tanto que tienen mejor aceptación y mejores resultados destacan, por un lado, las que están vinculadas al centro, porque cuando se forma a todo el equipo docente el impacto en la cultura del centro es mayor, por eso es más eficaz incluir en los programas de desarrollo e innovación de cada centro escolar la formación permanente. Por otro lado, son muy positivas las prácticas que fomentan un aprendizaje colaborativo, por lo beneficiosa que resulta la reflexión grupal. Compartir las experiencias y aprendizajes con el grupo de iguales ayuda a enriquecer la experiencia gracias a la cooperación y al trabajo en equipo, además de que es una medida para disminuir el aislamiento e individualismo que generalmente acompañan a la profesión docente (Hargreaves, 1996). Estas prácticas pueden llevarse a cabo mediante seminarios o cursos presenciales como talleres, grupos de reflexión, foros docentes, etc. (que según los datos de TALIS son los que tienen más repercusión), investigación-acción de distintos tipos y un largo etcétera.

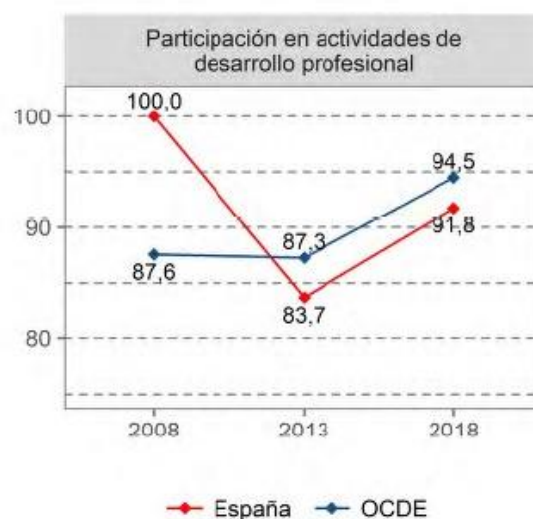
Según los datos presentados en los informes anteriores, tal y como se recoge en la figura 11, la evolución de la tasa de participación del profesorado en las

actividades de desarrollo profesional ha variado. De 2008 a 2013 el porcentaje de docentes que participó al menos una vez en actividades de esta índole en los 12 meses anteriores a la encuesta descendió (coincidiendo con la época de crisis) y pasó de un 100% al 83,7%. En el periodo de 2013 a 2018 ha aumentado el porcentaje paralelamente al resto del promedio de la OCDE, aunque el profesorado en España está por debajo de la media del estudio.

La importancia cada vez mayor que tiene la formación continua del profesorado es evidente una vez que la participación en actividades de desarrollo profesional de los docentes ha sido incluida como indicador en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (United Nations, 2015). En (OCDE, 2019, p.188).

Y es que, sin el apoyo de la formación permanente, el profesorado experimenta muchas dificultades para hacer frente a los retos educativos que van surgiendo.

Figura 11: Evolución de las tasas de participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional en España y en el promedio OCDE.



Fuente: Adaptación del informe TALIS 2018.

En resumen y en palabras de González y Barba, “formarse como educador reflexivo crítico, entonces, significa ser consciente de las creencias propias para dar un significado a lo que se hace y poder cuestionarlo” (González y Barba, 2014, p.400) y este proceso, además, se beneficia enormemente de la formación continua.

3.3.4.2. Necesidades formativas que reclama el profesorado para su desarrollo profesional.

Desde el principio del siglo y hasta la actualidad, nos encontramos con que asistimos a un cambio constante a nivel social, económico, cultural, tecnológico, etc. que preocupa y genera confusión. Las profesoras y los profesores han manifestado problemas para adaptarse a las exigencias y retos que les impone la escuela, tal y como recoge el informe de la OCDE sobre el primer informe TALIS (OCDE, 2009). Las necesidades educativas especiales o las dificultades en el aprendizaje, las clases con alumnos procedentes de culturas diferentes y con distintas lenguas maternas, los problemas de disciplina y comportamiento o el uso cotidiano de las TIC son algunas de las cuestiones que preocupan al profesorado. El informe TALIS de 2018 recoge mejoras en la percepción del profesorado que dicen tener más satisfacción en la actividad docente, en la que el profesorado de primaria se siente más satisfecho que el de secundaria y tienen mejores porcentajes en los indicadores de autoeficacia en la gestión de la clase, la docencia y el fomento del compromiso y la participación (OCDE, 2019).

En relación con la amplitud de posibilidades que presenta la formación permanente con respecto a los temas que se abordan y a la multitud de modelos formativos, hay autoras y autores que inciden en que no todo vale (Darling-Hammond y Wei, 2009) y no todo es útil si buscamos cambios significativos que repercutan positivamente en las escuelas. Por tanto, la formación permanente debe preocuparse –y ocuparse– de que el profesorado reciba apoyo con técnicas útiles que mejoren su experiencia de profesionalización. Con respecto a las temáticas, son muchos los temas interesantes sobre los que recibir formación, pero es importante escuchar la opinión de los y las docentes, así como hacer análisis exhaustivos de la realidad social general y de la específica de cada centro para ofertar a las profesoras y los profesores formación permanente de calidad y útil, acorde a sus necesidades. En suma a todo esto, la formación debe medirse con evaluaciones a las que deben someterse las profesoras y los profesores que suministren un *feedback* para analizar críticamente su práctica educativa. Algunas herramientas interesantes a tal fin pueden ser los cuestionarios y

entrevistas, la evaluación de 180 grados en la que participan el resto de docentes y el alumnado y, para el autoanálisis, los diarios de clase, las historias de vida, las etnografías, etc.

No olvidemos que, sin el apoyo de la formación continua de calidad, las y los docentes encuentran muchas más dificultades – o incluso imposibilidad- para hacer frente a los retos educativos que van surgiendo y para los que la experiencia es importante pero no suficiente.

Con respecto a los contenidos y necesidades de desarrollo profesional del profesorado, el informe TALIS 2018 mide las necesidades que el profesorado manifiesta para las siguientes categorías:

- Conocimiento y comprensión de la(s) materia(s) que imparto.
- Competencias pedagógicas en la enseñanza de la(s) materia(s) que imparto.
- Conocimiento del currículo.
- Prácticas de evaluación del alumnado.
- Destrezas TIC aplicadas a la enseñanza.
- Comportamiento de los alumnos y gestión del aula.
- Enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe.
- Enseñanza de destrezas transversales (p. ej. creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas).
- Análisis y uso de evaluaciones del alumnado.
- Cooperación entre padres/tutores y profesores.
- Comunicación con personas de diferentes culturas o países.

De entre todas las necesidades de desarrollo profesional, voy a atender las destrezas TIC aplicadas a la enseñanza (figura 12) que es una de las tres áreas en la que el profesorado manifiesta gran necesidad de formación y es de las más demandadas (17%).

Figura 12: Contenidos y necesidades de actividades de desarrollo del profesorado.



Fuente: Adaptación del informe TALIS 2018.

La formación permanente del profesorado de secundaria tiene que ser pertinente, permitiendo así a los educadores y las educadoras ser capaces de “dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud 2010, p.23). También tiene que cubrir las necesidades docentes para permitir la profesionalización del profesorado, fomentando un comportamiento crítico en la comprensión y tratamiento de la realidad educativa (González y Barba, 2014). Como conclusión, la formación del profesorado es el medio imprescindible para dotar de herramientas que conduzcan a una adecuada atención a la diversidad y a la realidad social del momento en las aulas (Melero, 2013; Estebaranz, 2012; García-Bacete, 2009) que permitan dar respuesta a situaciones cotidianas (Barrero y Domingo, 2010).

3.4. Aspectos básicos y recomendaciones para el trato con el alumnado

Otro aspecto importante que no se debe obviar para analizar la figura del profesorado, es acercarnos, aunque sea brevemente, al alumnado, ya que durante la formación reglada, alumnado y profesorado coexisten estrechamente, y sus interacciones son parte protagonista de la realidad educativa, por lo que es difícil entender una figura sin la otra. No me extenderé definiendo lo que es el alumnado, ni revisando toda la bibliografía en relación con la educación secundaria, que además de extensa es bastante completa. En este apartado recopilaré algunos puntos básicos que el profesorado debe tener en cuenta a la hora de trabajar con el alumnado de secundaria y que dan

sentido al enfoque investigativo. Del mismo modo, estos aspectos son importantes de cara a plantear cualquier innovación educativa.

A modo de prolegómeno y de contextualización, según se recoge en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional²², la educación reglada en secundaria se organiza en dos etapas. La primera, es la de educación secundaria obligatoria (ESO), que consta de cuatro cursos escolares con los que se completa la educación básica y en la que el alumnado oscila generalmente entre los 12 y los 16 años. La segunda etapa es postobligatoria y se subdivide en dos vías, por un lado, el bachillerato, que se completa con dos cursos y comúnmente abarca de los 16 a los 18 años y, por otro lado, la formación profesional, que no pertenece directamente a la secundaria aunque se accede desde ella, posibilitándose el acceso desde la ESO, bachillerato o la propia formación profesional. La educación secundaria, coincidente con el final de la infancia, requiere de las y los docentes saber quiénes son los adolescentes y qué los caracteriza para entender cuáles son sus circunstancias de grupo y acercarse mejor a sus realidades individuales.

El paso de la infancia a la edad adulta no se ha concebido siempre como adolescencia, sino que estamos ante un constructo social que ha variado en el tiempo y varía según las sociedades y el contexto (Ariès y Duby, 2000). Hablar de adolescencia supone referirnos a una etapa que ha despertado interés en distintas disciplinas como la biología, la literatura, la sociología, la educación, o la historia, entre otras, y que se ha interpretado de distintas maneras según el momento. Históricamente, ha habido interés por la etapa de paso a la edad adulta (que no ha sido siempre concebida como adolescencia) desde la Antigüedad hasta la actualidad, donde el tiempo que transcurre entre la infancia y la emancipación del núcleo familiar se alarga, conformando lo que entendemos por adolescencia y juventud. En ningún caso entonces debemos pensar que la adolescencia es un proceso fijo. La adolescencia no se entiende ni se interpreta del mismo modo para todas y todos, sino que la atraviesan otros factores sociales que son los que le han dado forma (Ibid.).

²² Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/educacion-secundaria.html> Consultado por última vez el 9 de diciembre de 2019.

Desde la biología, la adolescencia y la pubertad se entienden como similares y autores como Bainbridge (2010) creen que aunque históricamente se trata la adolescencia como tal a partir de mediados del siglo XX, los rasgos biológicos de esta etapa son clave en el desarrollo de los individuos, además de propios y exclusivos de la evolución del ser humano, ya que no aparece en otros animales. Además de la consabida maduración de los órganos sexuales, el incremento del tamaño del cerebro es básico en este proceso, que empieza antes en las niñas que en los niños (Bainbridge, 2010) y que fundamenta el desarrollo pleno del adulto y la adulta.

Igualmente, como con la historia o la biología, hay que tener a la adolescencia en cuenta desde la importancia que ha tenido a nivel social y la percepción que se tiene de la misma para tratar de acercarnos al concepto de adolescente. La pubertad engloba unos cambios físicos menos discutidos. El momento histórico, la clase social, la zona de residencia y el género son algunos de los condicionantes que marcan esta etapa. O lo que es lo mismo, la adolescencia como las otras edades que utilizamos como categorías sociales (infancia, juventud, adultez, vejez) no es estanca, sino que depende del ambiente socio-histórico en el que se da.

El mayor problema que existe a la hora de intentar poner orden en la literatura sobre juventud es la gran variedad de discursos que es posible encontrar. Unos autores inciden sobre unos aspectos que no parecen importar a otros. Los niveles de discurso son igualmente heterogéneos. [...] Por tanto asistimos a una mezcla multiforme de proposiciones y argumentos más o menos sugerentes, más o menos prescindibles. (Revilla, 1996, pp.12-13)

Como vemos, no es fácil definir la adolescencia. Castells y Silber plantean que un modo de hacerlo es “considerar la pubertad como un fenómeno netamente biológico, y la adolescencia como la adaptación psicosocial a dichos cambios corporales, que culmina cuando se llega a establecer la independencia, anuncio del comienzo de la etapa de adulto joven” (Castells y Silber, 1998, p.20). Para Caride, Lorenzo y Rodríguez, “la adolescencia son muchas adolescencias, cuyas circunstancias –individuales y colectivas– no pueden ser

interpretadas al margen de los escenarios demográficos, culturales, tecnológicos, educativos o sociales en los que inscriben su cotidianidad" (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012, p.26), o, dicho de otro modo, las adolescencias –y en consecuencia, las y los adolescentes- son heterogéneas y están fuertemente determinadas por las vivencias y experiencias de las y los jóvenes, que deben ser tenidas en cuenta para comprender su realidad. Por su parte, en Sociedad y adolescencia, Erikson define la adolescencia como el periodo en el que los individuos forman su identidad. Durante esta etapa, las y los adolescentes procuran integrar al individuo con otras personas significativas como el grupo de iguales, la familia y los modelos de rol, mientras aceptan sus cambios físicos y deseos sexuales. A lo largo del proceso se busca contestar a cuestiones tales como quién soy, de dónde vengo, qué quiero ser, etc. con todo, las tensiones entre elementos distónicos y sintónicos tienen que darse en un marco de equilibrio, para un desarrollo positivo de la identidad que no derive en problemas en el adulto (Erikson, 2004). Estos procesos de las y los adolescentes se ven influenciados por

La aceleración de los ritmos sociales, la atemporalidad de las interacciones, la compulsión de los acontecimientos... parece que han llegado para quedarse definitivamente en sus vidas, deparando procesos de socialización e inmersión en la vida cotidiana (familiar, escolar, comunitaria, etc.). (Caride, Lorenzo y Rodríguez, 2012, p.29)

En este sentido es posible afirmar que la adolescencia no es una experiencia fija para todas las personas, sino que su realidad depende de la articulación del conjunto de factores transversales que afectan en mayor o menor medida a cada individuo, por lo que el proceso de la adolescencia se ve fuertemente ligado al contexto en el que se da. Actualmente, dada la presencia del mundo online en nuestras vidas, es una etapa que está muy vinculada a Internet y las redes sociales, y muy marcada por las diferencias culturales de género que ganan fuerza y protagonismo en este momento vital.

En cuanto al trato con los y las jóvenes, María Jesús Funes (2003) me da el punto de partida para enfocar este tema con el título de su artículo, ¿cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? La

pregunta tiene su miga. Autores como Juan Carlos Revilla ponen de manifiesto la ambivalencia sociocultural que tenemos con la juventud y la adolescencia, y la tradición (tanto dentro como fuera de la academia) de considerarla un problema (Revilla, 1996; Urraco y Revilla, 2015). Dentro de la academia se ha investigado mucho sobre juventud, y siguiendo las investigaciones de Revilla, destaca el encorsetamiento de las y los jóvenes en temas como: la mitificación de lo juvenil, el hedonismo narcisista, la juventud como producto histórico o social, la juventud como agente de cambio social, la contestación juvenil, la subcultura juvenil, la transición a la vida adulta, la juventud discriminada y subordinada o la búsqueda de la identidad (Revilla, 2001).

Este inmenso trabajo científico es reflejo de la preocupación adulta por la juventud, una preocupación que tiene que ver con el papel que se otorga a los jóvenes como augurio del futuro que nos espera [...]Este esfuerzo investigador ha ayudado a conocer, pero también a crear, una potente construcción social sobre la juventud en extremo poliforme y contradictoria. (Revilla, 2001, p.104)

Fuera del ámbito de la investigación, en las y los adultos “pesa su propia condición de mayores, el bagaje de lo que han vivido, de lo que saben, de lo que desearían que los más jóvenes aprendiesen. (...) [En los y las adolescentes], parece predominar lo nuevo, la autosuficiencia, la necesidad de descubrir y experimentar” (Funes, 2003, p.1). Hay diferencias entre el posicionamiento de las y los jóvenes frente al mundo y la visión adultocéntrica de sus mayores. Y lo mismo podría decirse de profesorado y alumnado o de las madres y padres y las y los adolescentes, como padres, madres y adultos en tiempos de incertidumbre creciente.

Las particularidades de las y los adolescentes (que también tiene cada etapa de la vida) hacen que, en suma a las consabidas materias curriculares, sea importante que el conjunto de agentes educativos que intervienen en el día a día de los centros de secundaria se familiarice y trabaje las “competencias socio-emocionales, entendiéndolas [sic] como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales propios y ajenos”

(Rodríguez Ledo, Celma, Orejudo y Rodríguez Barreiro, 2012, p.2) o, dicho de otro modo, alumnado y profesorado deben cimentar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en querer entenderse, desde la premisa de que son grupos diferentes con necesidades, perspectivas, prioridades, percepciones y objetivos distintos.

Las alumnas y alumnos de secundaria, en síntesis, se beneficiarían de un profesorado capaz de comprender y respetar sus problemas, sus relaciones y, en definitiva, sus interpretaciones de la realidad. Escuchar de forma activa es tan importante como tratar al alumnado como personas capaces y que están construyendo su autonomía. Usar un lenguaje adecuado (ni erudito ni “de colega”), tener en cuenta sus opiniones y hacerles partícipes –cuanto sea posible- de lo que acontece y de la toma de decisiones o, al menos de las posibilidades que pueden realizarse y ser consecuente con la realidad que viven son algunas de las pautas a tener en cuenta. No olvidemos que, a fin de cuentas, “el punto en el que se centra el interés de los [y las] estudiantes es el punto natural en que debe tener lugar la elucidación de otros problemas e intereses” (McLuhan, 1996, p.156).

Capítulo 4. Construcción y presentación de la identidad vinculada a Instagram. El caso de las y los adolescentes

Con el capítulo cuatro, voy a acercarme sucintamente al modo en el que la identidad se configura, presenta, negocia y comparte en un espacio de interacción con las características de Instagram. Me centraré, siguiendo los objetivos propuestos para la presente investigación, en el proceso que realizan a este respecto las y los adolescentes, que aun no siendo las únicas personas que viven esta realidad, la viven con las particularidades derivadas de la etapa de la adolescencia, que a su vez coincide con la etapa en la que se cursa habitualmente la educación secundaria.

4.1. Articulaciones de la identidad

4.1.1. Construcción de la identidad desde la interacción

La concepción de identidad ha variado con el tiempo. La deconstrucción del concepto “se ha realizado en el interior de varias disciplinas, todas ellas críticas, de una u otra manera, de la noción de una identidad integral, originaria y unificada” (Hall, 1996, p.13). Para autores como Hall, la identidad no se plantea como el punto al que se llega tras recorrer un camino lineal, sino que es un proceso en sí misma. No se interpreta como una construcción inalterable, sino como un proceso constante e inacabado y, según el mismo autor,

El concepto de identidad aquí desplegado no es, por lo tanto, esencialista, sino estratégico y posicional. [...] las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. (Ibid., p.17)

Las identidades entonces, son mutables (Bernete, 2010) y el sujeto se conforma según el conjunto de identidades plurales que “están localizadas en

un tiempo y espacio simbólico” (Hall, 2010, p.389), con lo que dependen del contexto en el que se estén desarrollando y no son divisibles, sino que componen la identidad como un conjunto de identidades. Es decir, la identidad no se percibe como única, ni como un nodo independiente y perpetuo, por el contrario, la identidad se compone de distintas identidades heterogéneas que se elaboran e interpretan como parte de un proceso. Para Hall,

Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. (Hall, 1996, p.17-18)

Esta idea de representación está íntimamente ligada a las teorías de Goffman sobre la interacción social desde un enfoque dramático. En su obra, *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Goffman, 1981), el autor habla de que la identidad social se construye en relación con la interacción con las y los demás y teniendo en cuenta los espacios de actuación. Siguiendo la teoría del autor, presentamos un aspecto u otro de quiénes somos en función del contexto y, en consecuencia, construimos la identidad en tanto que nos encontramos sujetos y espacios dispares a los que enfrentarnos. Así, cada persona presenta su *self*, siguiendo las pautas de un actor o actriz que ejecuta un personaje en su actuación y, lejos de suponer una farsa –si malentendiésemos la idea de actuación-, compone los mecanismos de la representación en tanto que:

Un status, una posición, un lugar social no es algo material para ser poseído y luego exhibido; es una pauta de conducta apropiada, coherente, embellecida y bien articulada. Realizada con facilidad o torpeza, conciencia o no, engaño o buena fe, es sin embargo algo que debe ser representado y retratado, algo que debe ser llevado a efecto (Ibid., p.91)

Siguiendo la denominación que plantea Goffman, nuestro *self*, entonces, se expresa y construye en las representaciones que se encuadran en las interacciones con las y los demás. En consonancia con este enfoque, la identidad es consecuencia de la interacción con otras personas, y está supeditada a estos procesos. La identidad entonces no existe aislada, independiente o paralela a las interacciones y actuaciones, sino que se genera en torno a ellas y en respuesta a las situaciones que devienen de las mismas. Esta idea está relacionada con las apreciaciones de Hall, que sustenta que es posible asumir distintas identidades, en momentos y contextos e interacciones diferentes (Hall, 1996). Los distintos momentos y contextos posibles son, en la citada obra de Goffman, escenarios donde transcurre la trama y, para ambos autores, las distintas interpretaciones de la identidad suponen parte del conjunto de la identidad total del sujeto (Goffman, 1981; Hall, 1996). En este proceso, actuamos de un modo determinado en función de dónde y con quién estemos, es decir, la interpretación – y elaboración- del papel que (re)presentemos estará supeditada a la imagen que se quiere proyectar.

El proceso de actuación se apoya en varios aspectos importantes. De una parte, el escenario que contextualiza la interacción, pero que generalmente no muta con ella, aunque en el caso particular de las redes sociales se construyen en torno a la interacción por lo que, aunque no muta el escenario propiamente dicho si es maleable en tanto que agencia compartida (Lasén y Puente, 2016). De otra parte, están los actores o actrices que interactúan, ambos interpretando la interacción y modulando las expresiones, el aspecto e incluso los rasgos como la edad, el sexo o la raza para construir y proyectar la identidad según sus intereses, la percepción del otro sujeto y el escenario. Se refuerza la idea de que somos en circunstancia y que la amalgama de circunstancias compone el conjunto de la identidad. La composición, como he señalado, es un proceso que se dilata en el tiempo, y que sirve para presentarnos a los demás y como foco de autoconocimiento porque, la interacción no es solo con los demás, sino que supone un proceso reflexivo, “es la historia que nos contamos de nosotros mismos para saber quiénes somos” (Hall, 2010, p.345).

Para adecuarnos a los distintos escenarios y personas, empleamos distintas acciones y herramientas que nos sirven como recursos en la interacción.

Predecimos conductas y respuestas posibles que se ajusten a esas predicciones y que nos permitan actuar tal y como requieren nuestros intereses, consciente o inconscientemente. La identidad, en palabras de Goffman, surge a partir de la interacción social, que “puede ser definida, en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (Goffman, 1981, p.30).

4.1.2. Identidad vinculada al uso de Instagram

Goffman (1981) señaló que la presencia física de las personas es necesaria en la interacción. La presencialidad, entendida como compartir el mismo espacio físico, era un componente importante en la interacción cuando el autor planteó esta teoría. No obstante, en la actualidad, es necesario analizar las interacciones sociales y su relación con la identidad teniendo en cuenta aspectos que no formaban parte de la vida cotidiana cuando se elaboró esta teoría. Uno de los elementos definitorios para afirmar que la presencia física ha dejado de ser condicionante, es que las sociedades actuales están marcadas por la fuerte presencia de las nuevas tecnologías y el desdibujamiento que suponen en relación con la necesidad de la presencia física en la interacción. Los avances tecnológicos han inundado nuestra cotidianeidad y son parte ineludible de la realidad que vivimos y de gran parte de los aspectos que la conforman, entre los que se incluyen las interacciones sociales y la manera que tenemos de entender conceptos como la presencialidad. A este respecto, las redes sociales juegan un papel muy importante en las variaciones de los modelos de interacción social, ya que una de sus características es posibilitarlas (Calderón-Cañola, 2010) y, por ende, en la interpretación y formulación de la identidad. A este respecto, hay que tener en cuenta la noción de remediación, que subraya como las tecnologías digitales median actividades y prácticas ya existentes. Lasén y Puente, citando al noción de remediación (Bolter y Grusin, 2000), señalan que “internet y las TIC serían medios remediadores en tanto en cuanto participan en situaciones, prácticas y relaciones que ya estaban siendo mediadas, e integran o asimilan a los medios que los precedieron” (Lasén y Puente, 2016, p.7), con lo que nos encontramos

con formas de continuidad y discontinuidad en procesos ya existentes como la interacción o incluso la restructuración de la idea de presencialidad (en tanto que participación activa e inmediata en la interacción de forma física), de los que participan TIC como las redes sociales.

En los procesos en los que se conforma la identidad son muy importantes las experiencias significativas que vivimos y los ejes que dan forma a nuestra realidad, como el contexto sociocultural, la educación, los grupos de influencia y de iguales, las personas con las que compartimos entorno, vivencias e interacción y los espacios en los que nos relacionamos, pudiendo ser estos *online* y *offline*. En la actualidad, nuestros procesos de subjetivación se articulan con los espacios, las prácticas y las mediaciones digitales, conectados y en red con las relaciones y espacios fuera de ella. La identidad se configura y despliega entonces mediante las interacciones cara a cara (Goffman, 1981; Hall, 1996), pero también en las interacciones digitales, que pueden contextualizarse en los videojuegos, distintos espacios de internet, las redes sociales, los foros o las conversaciones de Whatsapp, entre otros espacios. En estos espacios tecnológicos se generan experiencias que, a su vez, son parte del proceso de identificación.

Los procesos de interacción en los espacios *online* y *offline* son, en tanto que conformadores de la identidad, muy similares, habida cuenta de que suponen la interacción entre personas. Con todo y aún cuando son similares por ser espacios de interacción, las interacciones en sí mismas, presentan diferencias devenidas de los usos y normas de actuación de los distintos espacios o escenarios. Las construcciones de la identidad o los procesos de subjetivación están participados por los contextos y materialidades que son también participantes, por eso entre lo que ocurre *online* y *offline* hay semejanzas y diferencias, como entre los distintos espacios, tiempos y grupos de nuestra vida cotidiana. Una de las diferencias más notorias es que en los escenarios tecnológicos se inscriben las comunicaciones, es decir:

Los vínculos creados en las relaciones íntimas, familiares, amistosas, amorosas y sexuales son móviles y fluidos, pero [cuando se dan en escenarios TIC como las redes sociales] dejan huellas, rastros, en la

materialidad de los cuerpos y en la de los dispositivos tecnológicos que contribuyen a su creación, desarrollo y mantenimiento. Por lo tanto, un gran número de interacciones, conversaciones, gestos, impresiones que antes eran efímeros y volátiles, inscritos en nuestras memorias, adquieren ahora una materialidad digital que puede ser medida, contada, revisada, compartida y comparada. (Lasén y Puente, 2016, p.17)

A este respecto, voy a centrar el análisis en la identidad que se construye mediada por el uso de las redes sociales como escenario para la interacción. Tal y como apuntan boyd y Ellison, las redes sociales son servicios que permiten construir un perfil dentro de un sistema acotado (boyd y Ellison, 2007). En estos espacios de actuación, “los perfiles son como personalidades digitales” (Pisani y Piotet, 2009, p.33) que se elaboran según la información que compartamos teniendo en cuenta las interacciones que consideramos que se darán en el entorno de la red social. “En los actos de comunicación cara a cara, evaluamos con cuidado el contexto de la interacción para decidir cómo actuar, qué decir y cómo presentarnos” (Wesch, 2015, p.139) y, además la interacción se da en un momento determinado. La comunicación mediante redes sociales plantea retos añadidos. “Social media technologies collapse multiple audiences into single contexts, making it difficult for people to use the same techniques online that they do to handle multiplicity in face-to-face conversation²³” (Marwick & boyd, 2011, p.114). Estas personalidades digitales responden al contexto, así:

Diariamente el sujeto negocia con los otros y con los constantes rediseños de la plataforma acerca de la configuración de la situación informacional. Esto plantea potenciales colisiones en la presentación de la identidad: la interpretación que satisface a un auditorio concreto difícilmente será también adecuada para audiencias diferenciadas. (Caro, 2015, p.86)

En las distintas redes sociales, como Instagram, convergen múltiples grupos o tipos de audiencia (boyd, 2010). Esta convergencia complica las interacciones.

²³ Traducción propia: Las tecnologías de redes sociales “colapsan” a múltiples audiencias en contextos únicos, lo que dificulta que las personas usen las mismas técnicas en línea que utilizan para manejar la multiplicidad en una conversación cara a cara.

“The need for variable self-presentation is complicated by increasingly mainstream social media technologies that collapse multiple contexts and bring together commonly distinct audiences²⁴” (Marwick & boyd, 2011, p.115)

“Cuando participamos en una interacción social no sólo evaluamos la situación, sino también a nosotros mismos y cómo encajamos en ella” (Wesch, 2015, p.140). Los distintos contextos y participantes que toman parte en las interacciones en las redes sociales, determinan la presentación de la identidad y las interacciones que se desarrollan (Ibid.). El problema, entonces, no es la falta o el desconocimiento del contexto, sino el “colapso contextual”. De acuerdo con Marwick y boyd, el “colapso contextual” se refiere a la imposibilidad de, planteando la misma imagen, satisfacer a la totalidad de la audiencia. “Since authenticity is constituted by the audience, context collapse problematizes the individual’s ability to shift between these selves and come off as authentic or fake²⁵” (Marwick and boyd, 2011, p.124).

Investigaciones como las de Madden et al. (2012) especifican la problemática del “colapso de contextos” para las y los adolescentes, que encuentran amistades y colegas y también sus familias en el mismo espacio. A este respecto se expresó recurrentemente en este estudio la complejidad de realizar actuaciones diferenciadas según las audiencias en la misma plataforma. Una adolescente de 12 años lo ejemplificó así: “No es que tengas necesariamente nada que esconder, es simplemente que todo el mundo es diferente cuando está con miembros de su familia y cuando está con sus amigos” (Madden et al., 2012 p.14). Así, “The requirement to present a verifiable, singular identity makes it impossible to differ self-presentation strategies, creating tension as

²⁴ Traducción propia: La necesidad de una autopresentación variable se complica por las tecnologías cada vez más convencionales de las redes sociales que colapsan múltiples contextos y reúnen a audiencias comúnmente distintas.

²⁵ Traducción propia: Dado que la autenticidad está constituida por la audiencia, el colapso del contexto problematiza la capacidad del individuo para cambiar entre estos yo y parecer auténtico o falso.

diverse groups of people flock to social network sites²⁶ (boyd, 2008)” (Marwick and boyd, 2011, p.122).

La identidad es el modo que tenemos de posicionarnos en el mundo - también en el mundo *online*- donde podemos mostrar o potenciar la parte que queremos en función del escenario y de la audiencia imaginada (boyd, 2010), invisible o potencial (Stutzman, Gross y Acquisti, 2012). Por eso, lo que se pone en común depende del tipo de interacción (Bullingham y Vasconcelos, 2013). Las presentaciones y representaciones del yo se dan paralelamente con la situación (mientras se interpreta) y nos adaptamos a las circunstancias reajustando nuestra actuación según la interpretación de la interpretación de la situación. En definitiva, tanto Goffman como otras voces expertas que han analizado su obra (Bullingham & Vasconcelos, 2013; Serrano-Puche, 2012; Caballero, 1998), brindan un enfoque desde el que analizar la construcción y la presentación de la persona en un escenario concreto, como puede ser cualquier red social. Concretamente me centro en Instagram, donde se materializa la idea de que la identidad se entiende como un “proceso dinámico, relacional y dialógico que se desenvuelve siempre en relación a un otro” (Serrano-Puche, 2012, p.108), ya que la interacción con los otros es clave en la construcción del perfil, o lo que es lo mismo, la evaluación de la identidad que se muestra es fundamental.

La influencia de internet y de las redes sociales es tan importante en la socialización –en general y en la de los y las jóvenes en particular- que podemos referirnos a estas tecnologías como tecnologías del desarrollo y la socialización (TDS) siguiendo la nomenclatura de Gordo, de Rivera, Díaz y García (2019), en lugar de hablar “solo” de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) porque han dado un paso más. No se limitan a ofrecer información, sino que forman parte de nuestra manera de relacionarnos con el entorno y con otras personas. Socializamos mediante las tecnologías y

²⁶ Traducción propia: El requisito de presentar una identidad singular y verificable hace que sea imposible diferenciar las estrategias de autopresentación, creando tensión a medida que diversos grupos de personas acuden en masa a los sitios de redes sociales.

construimos y presentamos nuestra identidad usándolas, siendo las redes sociales el máximo exponente de este fenómeno.

La cultura digital da lugar, así, a un doble proceso de inscripción. Por un lado, las relaciones, los afectos, los sentimientos y los cuerpos están inscritos en los dispositivos a través de imágenes, textos y sonidos producidos, grabados, compartidos y almacenados. Por otro lado, nuestro self, nuestra subjetividad, esto es, sentimientos, capacidades, gestos, cuerpos, percepciones... está siendo inscrita y configurada por estas prácticas y mediaciones. (Lasén y Puente, 2016, p.17)

Para las y los adolescentes y su relación con las nuevas tecnologías, los discursos suelen girar en torno a la premisa de que “niños y jóvenes han sido vistos a menudo como la vanguardia de la era digital, en su doble vertiente de héroes de la ‘sociedad red’ y víctimas de la ‘sociedad del riesgo’ “(Feixa, 2006, p.54), olvidando quizás que, en cualquier caso “las experiencias, prácticas y relaciones juveniles dan lugar a tiempos y espacios particulares, tanto en sus configuraciones como en sus sentidos” (Lasén, 2015, p.48) y que las redes sociales en general, e Instagram particularmente, suponen espacios donde relacionarse con sus pares, ya que forma parte de la vida cotidiana contemporánea. En consecuencia, aunque la socialización tecnológica es un aspecto importante para toda la sociedad, tiene un papel protagonista en la vida de las y los jóvenes porque, aunque la identidad se forma y transforma durante toda la vida, la adolescencia es una etapa fundamental para moldear y presentar quiénes somos.

4.2. La imagen como epicentro de la interacción

Ya he hablado sobre la importancia de Instagram en la sociedad actual y la presencia que tiene en la vida de las y los jóvenes. Como señalé en el capítulo correspondiente²⁷, las usuarias y usuarios de Instagram están comprendidos fundamentalmente entre los 16 y los 30 años (Kemp, 2019; Elogia, 2019). Estos datos son constantes en la generalidad de países usuarios de Instagram, aunque en mi investigación me centro en el territorio Español (Kemp, 2019;

²⁷ En el capítulo 2 se habla sobre Instagram y sus características principales.

Elogia, 2019) que también presenta estos datos. Junto con la horquilla de edad, otra de las características que despierta el interés de la presente investigación por esta red social, es que encontramos que en Instagram se refleja la importancia que tienen las imágenes en nuestro contexto sociocultural porque son el epicentro de la interacción. Compartir imágenes (entendidas como fotografías o videos cortos), es el aspecto principal y distintivo de Instagram frente a otras redes sociales. La interacción social que se practica en el contexto de acción de esta red social, tiene su núcleo en las imágenes, lo que supone una dimensión de la construcción identitaria fundamentada en este modelo de interacción.

4.2.1.Relación entre la identidad de género y la imagen

Hablar de la construcción y presentación de la identidad mediada por la imagen en tanto que fotografía, requiere de que hablemos de la mediación que hacen las construcciones de género en la imagen en tanto que apariencia, porque la importancia de la imagen en los procesos de construcción y presentación de la identidad tiene que ver con que el cuerpo y las actuaciones o performances corporales (Butler) es la parte de una persona que más fácilmente juzgamos bajo el prisma de género. Todo el bagaje cultural que se ha cimentado en torno a la idea de lo masculino y lo femenino y que sustenta los roles de género, se expresa, en gran medida, desde el cuerpo, por lo que hay un fuerte vínculo entre las construcciones de género y la imagen. Esta apreciación tan temprana acompaña a lo largo de toda la vida de las personas y no solo recoge aspectos biológicos sino toda una amalgama de estereotipos, roles y aspectos en general contruidos socialmente entorno a la idea de lo masculino y lo femenino, (Fausto-Sterling, 2006; Bourdieu, 2000). Generalmente, y sustentando el juicio en el aspecto físico, en la lectura que se hace del cuerpo, la primera característica definitoria atribuida a una persona al nacer es su género, también generalmente, entendido dentro del binarismo comúnmente aceptado y preestablecido por la concepción dominante occidental moderna.

El género está condicionado por normas obligatorias que lo hacen definirse en un sentido u otro (generalmente dentro de un marco binario) y

por tanto la reproducción del género es siempre una negociación de poder. Finalmente, no hay género sin reproducción de normas que pongan en riesgo el cumplimiento o incumplimiento de esas normas, con lo cual se abre la posibilidad de una reelaboración de la realidad de género por medio de nuevas formas. (Butler, 2009, p.322)

Durante la etapa de la adolescencia también se da la pubertad con la maduración y exaltación de los caracteres sexuales. Los cambios en la imagen corporal son definitorios en la identidad de las y los adolescentes que habitualmente se ven en la tesitura de tener que presentarse y definirse como hombres o como mujeres, atendiendo al código binario de lectura de los cuerpos e identidades. A fin de cuentas y en palabras de Simone de Beauvoir,

basta pasearse con los ojos abiertos para comprobar que la Humanidad se divide en dos categorías de individuos cuyos vestidos, rostro, cuerpo, sonrisa, porte, intereses, ocupaciones son manifiestamente diferentes. Acaso tales diferencias sean superficiales; tal vez estén destinadas a desaparecer. Lo que sí es seguro es que, por el momento, existen con deslumbrante evidencia (de Beauvoir, 1949, p.3).

Así, construimos la identidad que presentamos teniendo en cuenta si nos vemos como hombres o mujeres y si nuestra autopercepción coincide con las normas de lectura de los cuerpos binarios en tanto que normativos. Esta identidad aprendida y preestablecida, nada tiene que ver con el ejercicio de construcción de la identidad (que por descontado incluye la identidad de género) y que se adecúa más a un proceso que busca aprehender. Butler habla de la performatividad de género señalando que:

Decir que el género es performativo significa decir que posee una determinada expresión y manifestación; ya que la “apariencia” del género a menudo se confunde con un signo de su verdad interna o inherente. El género está condicionado por normas obligatorias que lo hacen definirse en un sentido u otro (generalmente dentro de un marco binario) y por tanto la reproducción del género es siempre una negociación de poder. (Butler, 2009, p.322)

4.2.2. “No hay nada peor que la imagen nítida de un concepto difuso”. Imagen y fotografía

Con esta frase del fotógrafo Ansel Adams, nombro este apartado en el que voy a relacionar imagen y fotografía. Durante el proceso de construcción y presentación de la identidad de género, aprehendemos y expresamos nuestra identidad como cis, trans, género fluido o cualquiera que sea nuestra identidad, teniendo en cuenta que, durante este proceso no todas las personas se reconocen en las opciones binarias de género, y aun las que se reconocen dentro de una categoría mujer u hombre, por ejemplo, no necesariamente interpretan lo mismo, en el doble sentido de la palabra interpretar: imputar sentido y actuar, performar, acerca de cómo sean hombre y mujer, de su masculinidad y feminidad. Es interesante como además de hacer un ejercicio de reflexión interna que nos ayude a definir quienes somos -más allá de la identidad de género que se impone antes de nacer- hay que externalizar la definición y darle nombre porque “Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, como nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas. Así que nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas” (Lakoff y Johnson, 1995, p.39), con lo que la interacción social más generalizada requiere de estas etiquetas.

Tradicionalmente, los roles y estereotipos de género se plantean como manifestaciones culturales que bajo el paraguas de la identidad de género rigen y condicionan las otras características de nuestra identidad tanto en líneas generales como en relación con la identidad digital²⁸. En síntesis, podemos señalar que una parte fundamental de nuestra identidad parte, surge o se condiciona, por el género y por todos los fardos con los que carga. Esta identificación, fuertemente vinculada a la imagen corporal y a la etapa de la adolescencia, a su vez es protagonista en las interacciones sociales que se

²⁸ Para evitar posibles confusiones quiero recordar que, aunque diferencio identidad general, identidad de género o identidad digital en el texto, es solo con fines expositivos para facilitar la lectura. En todo momento entiendo que la identidad es una, con distintas partes pero no por ello divisible de este modo.

dan en un medio como Instagram, habida cuenta de que se centra en las imágenes, muchas veces, del cuerpo.

La imagen que proyectamos de nosotras y nosotros mismos (y que plasmamos en una fotografía o en una conversación cara a cara), está íntimamente relacionada con el cuerpo, con el propio, con los cuerpos que usamos como referentes de lo propio y lo ajeno, y con los cuerpos como construcciones positivas y negativas de la imagen. En consecuencia, intentaremos adaptar el cuerpo a la identidad que buscamos construir y presentar mediante la imagen que queremos dar y, en Instagram, al estar la interacción supeditada a la imagen, el cuerpo carga con todo esto de forma más acusada porque es el núcleo de la interacción. Para Foucault, “el cuerpo es un texto donde se escribe la realidad social” en (Sossa Rojas, 2011, p.561). El cuerpo, en este proceso de subjetivación que es también un proceso de encarnación, se configura, moldea, adquiere forma, gestos y capacidades, así, “embodiment provides the foundation for how people interpret their lives and the world around them”²⁹ (Gibbs, 2005, p.2).

Volviendo al modelo dramático de Goffman (1981), en la vida cotidiana la construcción y presentación del yo está supeditada a un proceso continuado de creación y negociación. Los actores y actrices gestionan los procesos adecuando su papel según el escenario y la audiencia. Así, se tienen en cuenta la gestión del decorado y la apariencia para dotar de verosimilitud a la actuación. Estos aspectos, cobran un sentido quizás más literal, en tanto que “quedan” fijos y se pueden revisar, si el proceso se desarrolla en torno a una fotografía. La imagen también es crucial en los encuentros y relaciones cara a cara, como muestra Goffman (1981), pero las maneras en que se constituye, circula, es percibida, etc. no es la misma que en los entornos digitales. El uso de Instagram está relacionado con la imagen porque actúa –entendida la imagen como fotografía- como elemento vehicular principal en la interacción. Del mismo modo, la interacción que se genera en base a una fotografía en un medio digital, como puede ser Instagram, es medible y cuantificable, y también

²⁹ La encarnación proporciona la base de cómo las personas interpretan sus vidas y el mundo que las rodea. Traducción propia.

las interacciones que surgen en este entorno, que han pasado de estar solo en nuestra memoria a dejar huella en los espacios digitales.

Pensemos en la construcción de la identidad como el proceso que viven las personas para integrarse –o no- en su realidad social. Paulatinamente se adquieren e interiorizan los elementos socioculturales necesarios a tal fin (Rocher, 1990). No significa que este proceso se lleve a cabo ni de forma totalmente obediente, ni a disgusto, ni tampoco que sea plenamente consciente o inconsciente. Más bien, se dan un conjunto de tensiones más o menos importantes –importantes en base a la repercusión que crean las personas que tiene en su vida. Son plenamente importantes en el funcionamiento del engranaje social- en los mecanismos por los que los individuos interiorizan o no los elementos socioculturales de su personalidad. Entendemos este juego de fricciones desde el *habitus* bourdesiano, que,

Dirige (en el doble sentido de la palabra) unas ideas y unas prácticas a la manera de una fuerza («es más fuerte que él») pero sin obligarle mecánicamente (puede zafarse y no estar a la altura de la exigencia); conduce su acción a la manera de una necesidad lógica («no puede hacerse de otra manera» so pena de contradecirse), pero sin imponérselo como una regla, o como el implacable veredicto lógico de una especie de cálculo racional (Bourdieu, 2005, p.39).

Los perfiles en Instagram no se construyen solo en torno a imágenes del propio cuerpo, sino que, por una parte, igual que ocurre en otros entornos, como en las conversaciones cara a cara, la imagen personal está compuesta por más elementos que el cuerpo, por lo que todo lo que compone la imagen hay que tenerlo presente en la construcción y presentación de la identidad. Por otra parte, hay otras imágenes, desde una definición más amplia –videos y especialmente fotografías- que han ganado mucha importancia en la construcción del yo que presentamos y que comprende nuestra identidad o parte de ella. Para reflexionar sobre la importancia de las imágenes en la actualidad, no tenemos más que atender a la cotidianeidad de nuestros actos más corrientes, y analizar cómo estos han pasado de ser momentos sin interés específico y sin ningún tipo de reseña a tener importancia en nuestras

interacciones con otras personas y con el entorno. A este respecto, Serrano-Puche afirma que “las peculiaridades del entorno digital potencian la capacidad del usuario de construir y representar un personaje, de presentar su identidad de manera controlada y selectiva, a fin de ofrecer una versión idealizada de sí mismo” (Serrano-Puche, 2012, p. 13). Esta lectura, denota excesivo control en el proceso de construcción de la identidad, que en los entornos digitales no depende solo de lo que decidamos mostrar, sino también de las interacciones en las que se participa.

4.3. El relato de la identidad en Instagram. Sentido y significado de las herramientas para la interacción

La construcción de la identidad es similar en los entornos *online* y *offline*, con la salvedad de que, en la red, la imagen gana más importancia, ya que, al reflejar la identidad de forma acumulativa, expresa nuestros gustos, intereses y aficiones totales o la parte que queremos mostrar. Esta exposición pone de manifiesto un fenómeno novedoso en cuanto a la importancia y el papel de ciertas cosas. Para Lasén,

Por un lado, un gran número de aspectos ordinarios y mundanos, como conversaciones, paseos, gestos, impresiones y sentimientos banales y rutinarios, que solían ser efímeros y volátiles, inscritos sólo en nuestras memorias mudables, adquieren ahora una clase distinta de materialidad, y cierta duración y estabilidad, cuando son traducidos en inscripciones digitales que pueden ser contadas, medidas, revisadas, compartidas y comparadas. Por otro lado, las rutinas, hábitos y disciplinas en relación con las actividades cotidianas, modos de comunicación o relaciones íntimas, que no suscitaban reflexividad, están ahora inscritos digitalmente y se vuelven visibles, replicables, medibles, aumentando por tanto las posibilidades de ser objeto de reflexividad, de interpretación personal y colectiva, así como de vigilancia por parte de otros. Ambos aspectos extienden lo que puede estar sujeto a consideración y vigilancia, a la vez que apoyan y subtienden los vínculos, conexiones y sincronizaciones íntimos. (Lasén, 2019, pp.317-318)

La aparición de un nuevo espacio para la interacción y sus normas sociales de uso, suponen la introducción de elementos que intervienen en las relaciones que se dan en este escenario. Por lo tanto y siguiendo esta reflexión, hay tres aspectos importantes que aparecen en la construcción de la identidad desde el mundo digital y que están fuertemente vinculados a las inscripciones digitales: las posibilidades de ser objeto de reflexividad, de interpretación personal y colectiva, y la vigilancia por parte de otros. Para tratar los dos primeros aspectos, he denominado dos procesos, el primero es el autoconcepto colectivo y el segundo los mecanismos evaluativos, que son partes simultáneas y complementarias de un mismo proceso.

4.3.1. Autoconcepto colectivo

Los perfiles en las redes sociales se sustentan en un “yo” que los compone mediante un proceso de construcción (López y Ciuffoli, 2012). Sibilia (2008) en su obra, la intimidad como espectáculo, asemeja las prácticas confesionales que pueden darse en los blogs o en las redes sociales con la literatura autobiográfica en su papel para construir y presentar la subjetividad del yo. La posible interpretación individual y colectiva de nuestros perfiles, responde a la lectura que hacemos de la información que compone un perfil -sea el nuestro o el de otra persona- dentro de un espacio determinado, con su entramado de acciones, performatividades, hábitos, elementos y prácticas que intervienen en la interacción. A este respecto, recuerda algo al símil propuesto por Sibilia (2008), pero presenta también una característica definitoria de este tipo de construcción de la identidad, que es la importancia de la interacción y de la comunicación, mucho más fluida que en la literatura. Nos referimos a que, en las redes sociales, la visibilidad al presentar y representar el yo es un enredo en el que se mezclan las tecnologías, los cuerpos, los espacios, las temporalidades y las subjetividades (Lasén, 2019), más interactivo (en tanto que participado por otras personas) y dinámico.

Boczkowski, Mitchelstein y Matassi se refieren a Instagram como:

un desfile donde el exhibicionista encuentra al voyeur. Como dice Sabrina, una estudiante universitaria, “Instagram es como muy de lo que

es uno y lo que hace uno y de cómo es y cómo se ve”. Allí presentamos un relato visual de nuestra vida diaria, a la par que miramos, a veces de manera casi adictiva, las presentaciones ajenas. (Boczkowski, Mitchelstein y Matassi, 2017)

Generar un perfil -en tanto que elaborarlo, presentarlo, corregirlo, compartirlo- en cualquier red social supone un ejercicio de autoconocimiento previo para expresar la idea del “yo”, y revierte en el “yo” más general. En Instagram, este proceso, tal y como he expresado, se apoya especialmente en las fotografías que se comparten, en las que se reproducen distintos aspectos que reflejan lo que el sujeto quiere mostrar, representando y presentando el “yo”. Para Bernard Lahire, el sujeto se concibe de manera plural, capaz de asumir distintas posiciones simultáneas adecuadas a la interacción que se produce (Lahire, 2004). Insistiendo en los estudios de Goffman (1981), la interacción con otras personas es definitoria en la manera que tenemos de construir y presentar nuestra identidad, porque ante las personas con las que se interactúa se concretan y definen las pautas de actuación, que a su vez se contextualizan en un escenario determinado. Esta información definirá el rol que marque la actuación y, del mismo modo, influirá en las actuaciones futuras, que no deberán ser discordantes, en tanto que no supongan facetas contradictorias de la identidad. Esto es, para Goffman, la consistencia del personaje (Goffman, 1981). En el transcurso de la actuación hay distintos elementos o recursos que influyen en la interacción y que sirven de apoyo y de contexto. De una parte, está el medio en el que se desarrolla la actuación, que en el caso de esta investigación es Instagram y que supone ciertas posibilidades y limitaciones para la interacción, devenidas de las opciones que ofrece la red social y también de los usos y códigos que se emplean. En este caso particular, por ejemplo, las imágenes son el elemento vehicular y dan sentido al medio. De otra parte, Goffman alude a la fachada como el conjunto de elementos que el individuo muestra como rasgos relativamente estables, como la raza, el género, la edad, el aspecto físico, los gestos y el lenguaje. Así la fachada se compone por la apariencia y los modales, y aun cuando son por elementos más o menos estables, cuenta con cierto margen –más o menos flexible según cada categoría- y pueden ser modulados para variar y adecuar la actuación (*Ibid.*).

Todo el entramado de acciones, decisiones y respuestas que se suceden cuando elaboramos un perfil, cohesionan la identidad que estamos generando. Entre los pasos destacables, por importantes y por diferentes en relación a otros modelos de interacción y presentación, destaca la elección de las fotografías que se comparten, que, en muchos casos, son material creado *ex profeso* para ser parte de la interacción. “La acción de tomar fotos ya no consiste en grabar o representar algo, sino en lo que la pragmática denomina un *acto performativo*” (Rueda y Giraldo, 2016, p.122). Literalmente nos encontramos con que las autoras y autores de las fotos “nacen simultáneamente con sus *óperas*” (Ibid.) porque la expresión de su identidad depende de ellas, que a su vez no se generarían para otros fines. Además de las fotografías y su implicación en los procesos de interacción, hay otros elementos protagonistas. “Nuestras inscripciones digitales y las mediaciones en que se producen y comparten forman parte de los modos en que nos (re)presentamos ante los demás (Lasén, 2019, p.321).

La construcción del perfil en Instagram, en suma, se compone del conjunto de los elementos compartidos (principalmente fotografías) que se exponen a la opinión e interpretación personal y colectiva. Así, compartir una foto supone una suerte de fases que actúan como engranajes que componen la fachada que ofrecemos en una interacción. El proceso comienza desde que se decide sacar la fotografía, pasa por la aceptación y presentación de la imagen por parte de quien la comparte y la de la evaluación (positiva o no) de quienes la observan y evalúan. Este proceso, que llamamos autoconcepto colectivo, es fluido y supone el compendio de acciones que se llevan a cabo durante la interacción. Esta idea de interacción es indivisible pero tiene dos partes o etapas que se complementan y dan sentido al proceso de autoconcepto colectivo. Por un lado, es autoconcepto porque lo elaboramos sobre nuestra propia imagen, entendida como identidad y como foto. La imagen actúa como una suerte de espejo que ha de reflejar el resto de la identidad, o la parte que queremos mostrar. Para que el autoconcepto sea válido debe reflejar quienes somos, total o parcialmente y debemos vernos reflejadas y reflejados en lo que estamos construyendo. Por lo que, si en esa colección de fotos no nos “reconocemos” o no mostrásemos lo que queremos transmitir, habrá una

discordancia. Por otra parte, y como segunda parte del proceso, es colectivo en tanto que nuestras actuaciones y presentaciones se ven asimismo configuradas por las evaluaciones de los demás y por nuestra percepción de esas evaluaciones.

El proceso de autoconcepto colectivo es cíclico y se repetirá en todas las ocasiones en las que compartamos o no publicaciones en nuestro perfil, porque el tipo de uso que demos a nuestro Instagram también es una manera de expresión y la actividad, sea poca, mucha o ninguna, da forma a quienes somos en la red social. También responde a la heterogeneidad de usos y prácticas y recoge las formas de reconocimiento en conflicto, aunque en líneas generales el proceso de autoconcepto colectivo busca que, mediante la interacción demos forma a nuestra identidad orientando nuestras presentaciones en función de las reacciones de los demás y de cómo valoramos esas reacciones, de quiénes son nuestras referencias y de quiénes no lo son. En definitiva, este proceso está lleno de las singularidades y complejidades propias de cualquier interacción social.

4.3.2. Mecanismo evaluativo

La interpretación colectiva del autoconcepto se expresa mediante los elementos que he denominado como mecanismos evaluativos. Ambos elementos están íntimamente ligados y conforman dos partes del mismo proceso. Los mecanismos evaluativos dan forma a las reacciones, expresiones y evaluaciones de los demás frente a la imagen que proyectamos, siendo parte protagonista de la comunicación en la interacción. Los imaginarios que participan de la interacción (y evaluación) suponen, en gran parte, una forma de remediación, habida cuenta de que en las interacciones cara a cara también participan los mecanismos evaluativos. La diferencia quizás más notoria está en lo cuantitativo del proceso cuando se da en las redes sociales.

El conjunto de acciones, procesos y reacciones que he denominado como mecanismos evaluativos es divisible en dos grandes grupos complementarios. De una parte, las inscripciones de las comunicaciones y, de otra, las reacciones al autoconcepto. Con respecto a las inscripciones de las

comunicaciones, los medios tecnológicos como el móvil median la comunicación y también la almacenan, haciendo posible que se cuantifique y mida la interacción .

Lo cuantitativo de las inscripciones digitales y de las interacciones en torno a ellas, permite que midamos e incluso almacenemos acciones, respuestas o experiencias que hasta ahora quedaban recogidas como recuerdos, percepciones o anécdotas, pasando estas a ser elementos tangibles, cuantificables e incluso almacenables o susceptibles de ser compartidos y que, en consecuencia, se interpretan de modos particulares y plantean una concepción diferente para las formas de expresión que suponen distintos tipos de exposición y de autocontrol. Así, las plataformas y dispositivos que remedian la interacción, “informan de la cohesión, intensidad, reciprocidad e intimidad de nuestras relaciones, gracias a las diferentes medidas y métricas que dispositivos y aplicaciones proporcionan” (Lasén, 2019, p.315), y dan perdurabilidad a los intercambios que, en una conversación cara a cara no quedarían inscritos ni se acumularían cuantitativamente. También el cuerpo asume –en tanto que es posible- no ser solo visto, “sino asido, capturado, como en la captura de pantalla o en las capturas de datos, por terceras partes, desde contactos y amigos, a usuarios desconocidos de la red, instituciones de control, o por las propias estrategias comerciales de las plataformas” (Ibid., p.316). A este respecto y aunque no es parte directa de la interacción entre individuos, apunto que las inscripciones digitales no solo influyen en las relaciones interpersonales, sino que construyen también una red de usos, datos y tendencias que conforman información que pasa a formar parte de grandes paquetes de datos y de la cultura algorítmica.

En cuanto a las reacciones al autoconcepto, hago referencia a la expresión de las evaluaciones mediadas por las herramientas que existen en el marco o escenario de la interacción. En Instagram, fundamentalmente son: seguir un perfil, los comentarios, visionado y reacciones a las historias y los me gusta. Estas acciones a su vez quedan inscritas y mantienen el carácter cuantificable. Al tratarse Instagram de una red social que prima las imágenes, los mecanismos evaluativos que se utilizan en las interacciones enmarcadas en

este espacio tiene una fuerte vinculación con los cuerpos fotografiados y con el resto de elementos que conforman la presentación del yo mediante imágenes.

Cuando las imágenes representan los cuerpos, de forma implícita, o rasgos de la personalidad -aparezca o no el cuerpo- las evaluaciones, juicios y reflexiones que se reciben aluden necesariamente a las construcciones personales relacionadas con la identidad de género. Así, “La performatividad de género está por tanto atada por las diferentes formas en que los sujetos acaban siendo elegibles para el reconocimiento” (Butler, 2009, p.325). En este proceso, el papel fundamental lo juega la imagen, pero está acompañada del modo de presentarla, por ejemplo, mediante los títulos de foto o las respuestas a los comentarios. Vuelvo sobre Goffman cuando expone que “es conveniente, a veces, dividir los estímulos que componen la fachada personal en “apariencia” (*appearance*) y “modales” (*manner*) de acuerdo con la función que desempeña la información transmitida por estos estímulos” (Goffman, 1981, p. 38). La apariencia se recoge en la imagen y los modales pueden expresarse, entre otras posibilidades, en la misma foto, con la interacción escrita, bien sea con el título de la foto o con la interacción en los comentarios (que son visibles) o en los mensajes directos.

En el proceso de interacción, cuando compartimos una publicación se activa el mecanismo evaluativo que por un lado responderá a la imagen propiamente dicha y por otro a lo bien o mal contextualizada que esté, utilizando los mecanismos existentes para las reacciones al autoconcepto, que aun cuando vienen dados por las opciones que existen en la aplicación, son interpretados por las usuarias y usuarios, que hacen uso de la agencia compartida para dar sentido a las herramientas. Así el mecanismo evaluativo repercute – de distintas maneras y en tanto que puede ser asumido o desechado- en la construcción y presentación de nuestra identidad en Instagram, o en cualesquiera que sean los entornos digitales en los que interactuemos.

Los cuerpos son inscritos cuando son marcados, moldeados, diseñados, maquillados, tatuados, tanto por inscripciones físicas y materiales, como por otro tipo de inscripciones como la adquisición por repetición de gestos y disciplinas, de maneras de hacer y decir, de ser, estar y de parecer, o

de posar. Ambos tipos de inscripción, las inscripciones digitales en los dispositivos y las inscripciones carnales y gestuales, están íntimamente ligadas. (Lasén y Puente, 2016, p.30)

Y dan respuesta a los aprendizajes que devienen de las interacciones y a como percibimos e interpretamos las evaluaciones de los demás. En síntesis, el mecanismo evaluativo es esencial para que funcione y pueda darse el autoconcepto colectivo y viceversa ya que ambos dan forma y sentido a los procesos de interacción en Instagram.

Capítulo 5. Igualdad de género y alfabetización digital. Competencias clave

Este capítulo está dedicado a reflexionar sobre la igualdad de género y la alfabetización digital como competencias de la educación secundaria a través de la explicación de su presencia en la legislación educativa actual.

Para hablar de las competencias educativas hay que empezar por poner en común de qué se está hablando. En primer lugar situándolas en el contexto y en segundo poniendo en común la definición desde las que se trabajan.

En los años 20, en Estados Unidos, con intención de formar a los futuros trabajadores, surge el movimiento de “eficiencia social” que potenciaba que los empleadores dijese precisamente lo que necesitaban y que, en base a estas peticiones, las escuelas se organizaran para cumplir esas demandas. Una concepción más cercana de lo que actualmente entendemos como competencias viene de la financiación del Departamento de Educación de Estados Unidos para la formación de maestros bajo competencias o conductas a aprender de 1968 (Competency Based Education and Training). Tras esto, el concepto de competencia educativa se diseminó por otros países y modelos educativos (educación infantil, primaria, formación profesional...) hasta nuestros días (Carabaña, 2011). Esta brevísima síntesis histórica ilustra lo ilusorio, o quizá lo exagerado, que supone pensar las competencias como algo totalmente novedoso (Gimeno Sacristán, 2008).

Hoy uno de los rasgos distintivos del discurso acerca de las competencias es sin duda su marcada heterogeneidad (Blanco Blanco, 2007), dejándose notar tanto en su origen confuso (Carabaña, 2011), como en su carácter polisémico y en las polémicas generadas alrededor de este concepto (Aritio, 2007). Sin embargo, no cabe duda de que las competencias juegan un papel fundamental en la educación que vivimos, constituyendo todo un referente de los sistemas educativos (Perrenoud, 2004).

Existen múltiples acepciones de competencia (Levy-Leboyer, 1996), como autoridad, como incumbencia, como competición, como suficiencia, como capacitación, etc. es un concepto polisémico que ve su significado sujeto al

contexto en el que se desarrolla. Como características comunes de cualquier definición de competencia en educación³⁰, en líneas generales, destacan estas ideas básicas:

- no se usan en pedagogías tradicionales.
- parten de un enfoque utilitarista ya que se busca dar funcionalidad a lo que se aprende y,
- como meta educativa promueven que lo aprendido pueda ser empleado (Gimeno Sacristán, 2008).

El estudio DESECO (Definition and selection of competencies), de la OCDE, define las competencias como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (Rychen y Salganik, 2003).

Dos de las piedras angulares de esta investigación son la alfabetización digital y las cuestiones relativas a la igualdad de género en educación secundaria. Ambos aspectos se trabajan en las escuelas, fundamentalmente, desde el currículum transversal y el oculto, que son parte del currículum académico. La palabra currículum, aparece en 1918, titulado la obra *The Curriculum* de John Franklin Bobbitt (1918). A partir de entonces, la investigación educativa se ha interesado mucho en él, intentando describir y sistematizar la idea de currículum mediante las diferentes acepciones que conforman un enjambre de cuestiones ideológicas, políticas, sociales, y culturales (Angulo, 1994). Asimismo, el currículum transversal y el oculto también han protagonizado la investigación educativa, (a este respecto, la obra *El currículum oculto* de Jurjo Torres merece una mención especial) (Torres, 1991). Debido a la ingente cantidad de investigación que ya hay de base y por una cuestión de espacio, no voy a ahondar en la idea de currículum, sino que repasaré la legislación

³⁰ En español no hay ningún término que diferencie esta “clase” de competencias de otras pero, si buscamos en bibliografía inglesa encontramos que han acuñado el término *competency* para diferenciarlo de *competence* que se usa generalmente (Carabaña Morales, 2011). Por esto, en nuestra lengua debemos tener especial cuidado con aclarar el contexto del que estamos hablando para evitar equívocos y especificar a qué nos referimos, exactamente, al hablar de competencias.

educativa vigente relacionada con el tema que me compete. No obstante, no quiero que se pierda de vista el papel del currículum, que es básico en los procesos educativos y en el desarrollo del día a día escolar, ya que es el marco donde se recogen todas las cuestiones relativas a la realidad educativa. En pocas palabras, para poner en común una definición general, es posible resumir que el currículum transversal recoge los temas que han de tratarse en todas las asignaturas, mientras que el oculto, es el que alude a las interacciones que se dan y a los procesos que influyen en la enseñanza-aprendizaje que no llegan a explicitarse. El currículum académico por su parte, engloba los aspectos relativos a las materias escolares o asignaturas y, además, es el marco general que entendemos como currículum y que a su vez contiene a los otros dos.

5.1. ¿A qué llamamos alfabetización digital?

Tal y como sucede con mucha de la terminología propia de un campo de estudio concreto, es importante partir de una definición compartida entre quien escribe y quien lee, para simplificar la tarea de ambas partes. Para intentar definir la alfabetización digital hay que acercarse a las voces que le dan forma. En primera instancia, siguiendo la argumentación de Sonia Livingstone, destaca que “‘Internet literacy’ [or digital literacy] may thus be distinguished from other forms of literacy to the extent that the specific skills, experiences, texts, institutions and cultural values associated with the internet differ from those associated with print, audiovisual or other forms of communication (Livingstone, 2008b)” (Livingstone, 2009, p.185)³¹ o, dicho en otras palabras, es una alfabetización específica que tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla y las características específicas del mismo. Desde que Paul Gilster (1997) popularizó la *digital literacy*, que se traduce como alfabetización digital, el término ha ido variando por dos motivos, por un lado, muchas autoras y autores han ahondado más en el análisis y han generado otros conceptos en

³¹ Por lo tanto, la "alfabetización en Internet" [o la alfabetización digital] puede distinguirse de otras formas de alfabetización en la medida en que las habilidades, experiencias, textos, instituciones y valores culturales específicos asociados con Internet difieran de aquellos asociados con la comunicación impresa, audiovisual u otras formas de comunicación (Livingstone, 2008b). Traducción propia.

torno a esta idea, como educación digital, competencias digitales, etc. que recogen distintos elementos en sus definiciones más o menos consensuadas (Buckingham, 2011; Leahy y Dolan, 2010; Merchant, 2009; Tyner, 2008). Por otro lado, y como consecuencia directa del desarrollo tecnológico en los más de veinte años que han pasado desde la popularización del término, la percepción de la *digital literacy* ha cambiado, igual que nuestra percepción y uso de las tecnologías. El cambio afecta a los modelos formativos que hacen falta para que las manejemos.

El manejo de la tecnología es cada vez más necesario en todos los ámbitos sociales y su presencia en la escuela cada vez está más justificada, ya que “every dimension of social, political, economic and cultural life is, to a greater or lesser extent, mediated by the internet” (Livingstone, 2009, p.181)³². En consecuencia,

As we continue the move to a technology-driven society, our digital-age learners will be required to blend a number of technical and nontechnical considerations so that they may navigate their way around a number of disciplines successfully. In other words, it is no longer acceptable to assume that a student’s strength in the sciences or in math can make up for his or her lack of skill in language arts.³³ (Furman, 2015, p.4)

La discusión para decidir cuál es el término o la acepción correcta generalmente se da a partir del consenso de que la alfabetización digital es más amplia que el manejo básico en el uso de la tecnología. El foco de importancia es la capacitación ante los modelos comunicativos que aparecen con la cultura digital (Gutiérrez, 2010). No basta con “usar” un dispositivo digital a golpe de “ensayo-error”, sino que es necesario conocer y ser consciente de la repercusión del uso, de las normas y responsabilidades, así como de las

³² Cada dimensión de la vida social, política, económica y cultural está, en mayor o menor medida, mediada por internet. Traducción propia.

³³ A medida que avanzamos hacia una sociedad impulsada por la tecnología, se requerirá que nuestro alumnado de la era digital combine una serie de consideraciones técnicas y no técnicas para que puedan navegar con éxito en una serie de disciplinas. En otras palabras, ya no es aceptable asumir que la fortaleza de un estudiante en las ciencias o en las matemáticas puede compensar su falta de habilidad en las artes del lenguaje. Traducción propia.

posibilidades y ventajas. Para aplicar una alfabetización digital de calidad y que resulte beneficiosa en la educación de las y los jóvenes, es imprescindible partir de la premisa de que “el acceso a la información no sustituye la competencia previa para saber qué información pedir y qué uso hacer de ella” (Wolton, 2000, p.97) por lo que “[...] students need help to safely and productively navigate this fast-changing virtual world”³⁴ (Furman, 2015, p.3).

Son muchas las acepciones que definen la alfabetización digital. De entre todas las que he podido analizar, el modelo que creo que expresa y recoge mejor todo lo que debe acarrear la alfabetización digital en las escuelas es el de Manuel Area y Teresa Pessoa (2012) que conjuga los elementos importantes para que resulte efectiva en un proceso de formación plena para que las y los jóvenes del siglo XXI sean prosumidoras/es conscientes en el uso de las nuevas tecnologías.

El proceso alfabetizador implica, en consecuencia, el cruce de las competencias de aprendizaje con las dimensiones o contenidos de acción sobre la Web 2.0 con la finalidad de desarrollar –o facilitar la construcción– en el sujeto de una identidad digital como ciudadano que es capaz de actuar como persona culta, autónoma, crítica y con valores democráticos. (Ibid., p.18)

Pueden verse en Area y Pessoa (2012) al detalle las competencias que hay que trabajar desde la alfabetización digital para que sea verdaderamente eficaz: competencia instrumental; competencia cognitivo-intelectual; competencia socio-comunicacional; competencia axiológica y competencia emocional. Todas deberían ser parte de la competencia digital en la escuela para abarcar integralmente la educación digital, entendiendo que la alfabetización digital “adds is a theoretical account of the relations between the cultural and economic capabilities of a society (Mansell, 2004) and the social context of technology use (Selwyn, 2004) as shaping the interpretative practices

³⁴ los estudiantes necesitan ayuda para navegar de manera segura y productiva en este mundo virtual que cambia rápidamente. Traducción propia.

of engagement with digital texts” (Livingstone, 2009, p.191)³⁵ y por ello, “literacy can also be framed as a property of a society, instantiated through distinct social and cultural practices, and adding to the above psychological approach also a sociology and a politics of literacy”(Ibid., p.190)³⁶.

De las características que debe tener la ciudadanía para hacer un uso responsable, satisfactorio, consciente y crítico de la tecnología destaca la importancia de formar al alumnado para tomar decisiones, actuar de forma independiente y reflexionar de manera crítica y objetiva, actuando con –y desde- una implicación consciente en el aprendizaje. Lahire lo define como

Un alumno ubicado “en el centro del sistema”, un alumno activo, que investigue, un alumno reflexivo, que descubra por sí mismo y se organice, que elija y tome decisiones, que se autoevalúe y, a veces, se autocorrija, un alumno que haya contribuido a fijar reglas comunes y que, por tal razón, las respete, es la imagen del alumno que se deduce del lenguaje pedagógico asociado a la noción de autonomía (Lahire, 2006, p.319).

La alfabetización digital es básica para todas las herramientas del *cloud computing* o software social, pero recalco especialmente las redes sociales y entre ellas Instagram porque las interrelaciones que se dan y el perfil personal que se construye cobran cada vez más relevancia y es clave que la escuela lo atienda desde enfoques más amplios, que busquen y favorezcan la autonomía de las y los ciudadanos y un posicionamiento consciente y crítico acerca de las características de esas infraestructuras digitales como pueden ser la vigilancia, la privacidad, problemas de sostenibilidad debido a los grandes consumos de energía que la red supone, o a los minerales y sus condiciones de producción necesarios para la fabricación de los dispositivos, o al conflicto entre sostenibilidad y obsolescencia programada que rige la comercialización de móviles y ordenadores, etc.

³⁵ agrega una descripción teórica de las relaciones entre las capacidades culturales y económicas de una sociedad (Mansell, 2004) y el contexto social del uso de la tecnología (Selwyn, 2004) como formadoras de las prácticas interpretativas de compromiso con los textos digitales. Traducción propia.

³⁶ la alfabetización también se puede enmarcar como una propiedad de una sociedad, instanciarse a través de distintas prácticas sociales y culturales, y agregar al enfoque psicológico anterior también una sociología y una política de alfabetización. Traducción propia.

En suma a las cuestiones expuestas, la alfabetización digital es importante y es un requisito a nivel social porque “Young people’s use of digital media has the potential to help create a more participatory and more equitable democracy. Realizing this potential requires that educators provide all youth with high-quality digital literacy and civic-learning opportunities”³⁷ (Tierney, Corwin y Ochsner, 2018, p.25)

5.2. Presencia en el currículum

Para contextualizar la formación en alfabetización digital y con perspectiva de género en las escuelas, empezaré recordando que todos los elementos que forman parte de la educación –de cualquier manera- se recogen en las distintas partes del currículum académico. En España el currículum se ha visto sometido a los –muy numerosos- cambios en legislación educativa, tanto por los requerimientos del paso del tiempo y las transformaciones que conlleva, como por el fuerte vínculo que hay entre la educación y el poder, la ideología y la percepción de lo que es cultura y, en consonancia, con los cambios políticos. En los últimos tiempos, la sucesión de las leyes educativas³⁸ (y los currículos con ellas) es cada vez más atropellada, hasta el punto de que actualmente³⁹ nos encontramos a caballo entre leyes y proyectos de modificación, con vigencia de la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2019). Los cambios, como he indicado, afectan a las cuestiones que conforman la educación y pueden ser muy variables.

La importancia de que la educación tenga una perspectiva de género y de que las escuelas mantengan un enfoque feminista y un requerimiento explícito de la legislación comunitaria es innegable. Del mismo modo, no se puede discutir que las tecnologías de la información y la comunicación han influido

³⁷ El uso de los medios digitales por parte de los jóvenes tiene el potencial de ayudar a crear una democracia más participativa y más equitativa. Darse cuenta de este potencial requiere que los educadores brinden a todos los jóvenes oportunidades de alfabetización digital y aprendizaje cívico de alta calidad. Traducción propia.

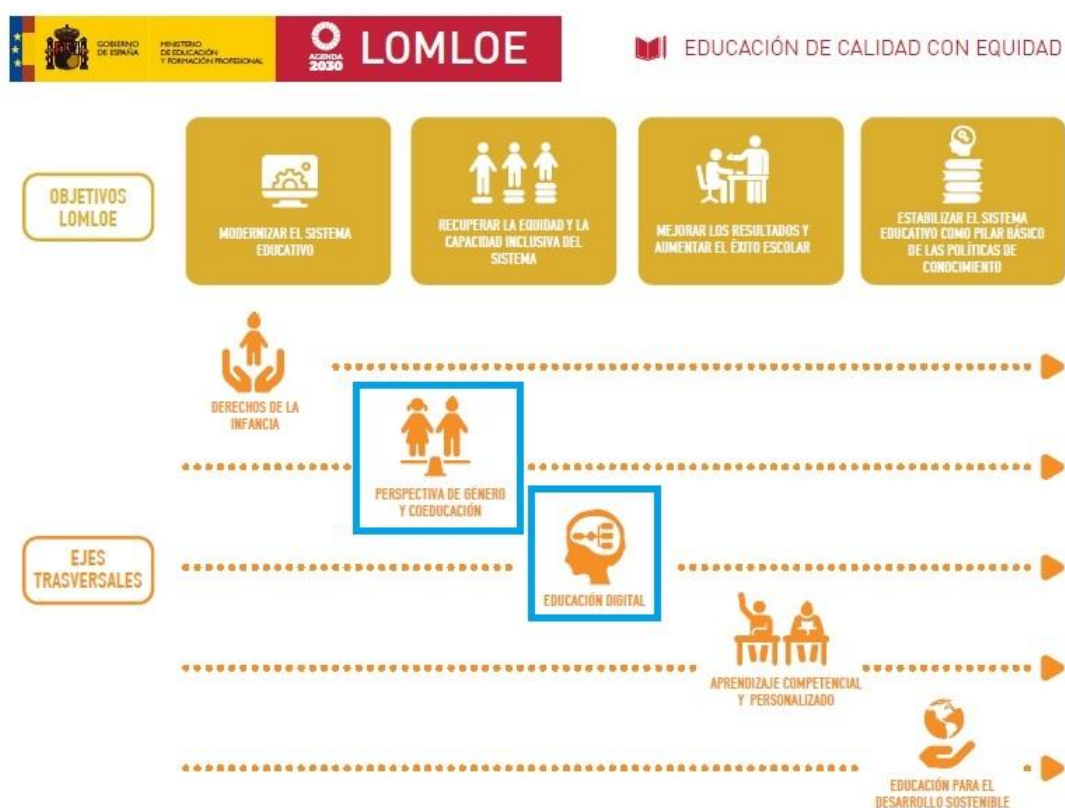
³⁸ En el anexo II: Leyes educativas en España. Listado cronológico de las leyes y reformas más relevantes en la educación Española.

³⁹ Curso 2018-2019 y el principio del 2019-2020. Durante el curso 2019-2020 se instaura definitivamente la LOMLOE o ley Celaa.

prácticamente en todos los aspectos de nuestras vidas. Ambas cuestiones son importantes en la educación tal y como se recoge en el Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁴⁰. En la infografía que presenta el proyecto de la LOMLOE se pone de manifiesto la importancia de estos elementos.

En la figura 13 se representa la repercusión de estos dos elementos que aparecen entre los cinco ejes transversales que vertebran la construcción del Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Figura 13: LOMLOE. Objetivos y ejes transversales.



Fuente: Adaptación a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

⁴⁰ Durante el inicio del curso 2019-2020 la legislación educativa fluctúa entre la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2019). Dado que la más actual es la LOMLOE (con objetivos para 2030) y también es la que más interés muestra (aunque no es la única) en la alfabetización digital y el género, es donde centraré el análisis.

Tal y como se recoge en la figura 14, para el objetivo de modernizar el sistema educativo uno de los ítems es: perspectiva transversal de igualdad de género y coeducativa, que se explica por sí misma. Con relación a la alfabetización digital, destaca el ítem de educación digital, aprendizaje competencial y fomento de la creatividad.

Figura 14: LOMLOE. Objetivos. Educación de calidad con equidad. I.



Fuente: Adaptación a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La educación digital es un requisito importante para actualizar el sistema educativo y que la escuela esté en sintonía con el resto de la sociedad que ha normalizado –en el doble sentido que establece como normal y en el de la regularización de la norma- el uso de las tecnologías, conectando con el ítem de la educación para una ciudadanía activa, crítica y global, que a su vez también se relaciona con la igualdad de género. Lo mismo pasa con la

promoción de las vocaciones científicas y STEAM⁴¹ entre las chicas, que nuevamente aúna género y TIC.

Figura 15: LOMLOE. Objetivos. Educación de calidad con equidad. II.



Fuente: Adaptación a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La figura 15, por su parte, muestra los ítems necesarios para conseguir el objetivo de estabilizar el sistema educativo como pilar básico de las políticas de conocimiento. Para este objetivo destacan tres puntos, por un lado: se vincula a otras políticas sociales: de igualdad, de salud, de diversidad, de empleo y de garantía de derechos digitales. En este punto se plantean los derechos digitales y el papel de la escuela en su garantía y la importancia de otras políticas sociales como las asociadas al género. También hay un ítem que busca priorizar las medidas de equidad en las que entraría necesariamente el

⁴¹ STEAM es el acrónimo de Science, Technology, Engineering and Mathematics o, en español, de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

trato igualitario a niñas y niños en todos los aspectos posibles en la realidad educativa. Por otro lado, el ítem: impulsa la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros. Este segundo punto no hace una alusión directa a la alfabetización digital ni al uso de recursos digitales, no obstante y tal y como se expondrá en el apartado de la propuesta de intervención, las plataformas digitales presentan múltiples ventajas a la hora de fomentar la participación, especialmente si queremos que se involucre toda la comunidad educativa, porque permiten espacios de diálogo que presentan multitud de pros, como no tener que estar físicamente en el mismo espacio, ni problemas de horarios, etc.

Figura 16: LOMLOE. Desafíos del sistema educativo Español.



Fuente: Adaptación a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

De los diez desafíos que se plantean para mejorar la educación en la figura 16, cuatro tienen relación con la alfabetización digital y la perspectiva de género. El más claro es el del aumento de las vocaciones STEAM, especialmente entre las chicas, que relaciona la alfabetización digital y la perspectiva de género. Es un reto necesario para la integración de las mujeres (González, Vergés y Martínez, 2017), por la relación entre esas vocaciones y la masculinidad y estereotipos masculinos, que configura las culturas educativas y profesionales de esas profesiones y explica también la sobrerrepresentación de varones en esas profesiones, lo que no suele tenerse en cuenta en muchas iniciativas pedagógicas, que parecen presentarlo como un problema de las chicas (que aparentemente no están interesadas en los campos STEAM, no tienen capacidades o habilidades relacionadas con estas profesiones, etc.), olvidando que el género siempre es relacional.

Modernizar la formación profesional conlleva necesariamente el trabajo relacionado con las nuevas tecnologías que cada vez tiene más presencia en el mercado laboral y en la sociedad en general, y también debería contemplarse con un enfoque feminista que, por un lado, evite el sesgo en las vocaciones y las elecciones de formaciones según estén socialmente más masculinizadas o feminizadas y, por otro, que incluya formación en igualdad laboral para evitar que sigamos encontrándonos con sueldos menores y trato desfavorable a las mujeres por su condición genérica en el mercado laboral. Además, y por descontado la formación en igualdad de género ayuda a que la ciudadanía sea más consciente de la importancia de la igualdad en todos los entornos de la vida. En cuanto a modernizar la profesión docente, la formación requerida en el profesorado también pasa necesariamente por una alfabetización digital de calidad y por ampliar la formación en género, como ocurre con el punto nueve si queremos conseguir una ciudadanía crítica y participativa. Es absolutamente indispensable una perspectiva de género que permita la educación en valores cívicos acompañada del dominio de las TIC que es requisito indispensable para la participación social actual.

Además de la infografía que expone brevemente la ley, el documento escrito del proyecto de modificación de la ley educativa recoge la alfabetización digital y la perspectiva de género en varios de sus artículos.

5.2.1. Igualdad de género

Las políticas educativas han sido siempre muy importantes para fomentar y reproducir los estereotipos y desigualdades de género (Butler, 2005), y también podrían serlo para deconstruirlos. La exposición de motivos del proyecto de modificación de la ley educativa presenta la igualdad de género como una de las prioridades de la LOMLOE, afirmando que la ley:

[...] adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

Otras alusiones menos directas pero que también engloban una educación orientada hacia la igualdad de género son:

Con respecto al currículo, [...], se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad.

[...] En uno de los cursos de la etapa, todo el alumnado cursará la Educación en Valores cívicos y éticos, que prestará especial atención a la reflexión ética e incluirá contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución Española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.

La igualdad de género se presenta como un elemento muy importante tanto en la exposición de motivos del proyecto como en la infografía que se comentó anteriormente. Dentro del título I, las enseñanzas y su ordenación, el capítulo III recoge los artículos 22, 23, 24 y 25, que aluden al tratamiento de la igualdad de género en la educación secundaria obligatoria.

Artículo 22. Principios generales. El tercer epígrafe afirma que: “En educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. En este ámbito se incorporará la perspectiva de género.” Tal y como se puede leer, no se especifica si esta incorporación es ligada a la orientación laboral o si es más general.

El artículo 23. Objetivos, pretende capacitar al alumnado para:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Este primer epígrafe no recoge de forma expresa el género, no obstante se ha incluido porque no es posible trabajar en pos de los derechos humanos, la tolerancia y el respeto, sin perspectiva de género.

- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales [...] Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad [...].

El epígrafe c no necesita explicación y en el caso del epígrafe k ocurre como con el primer epígrafe, la salud corporal y la sexualidad en toda su diversidad solo pueden trabajarse desde la igualdad de género.

El artículo 24 y el 25 plantean la organización de los cursos de primero a tercero y cuarto respectivamente. En ambos artículos (con ligerísimas variaciones en su redacción) se habla de elementos transversales a tratar en todas las materias entre los que se encuentran –aunque no expresamente– alusiones al género.

Artículo 24, epígrafe quinto:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento, fomento del espíritu científico, la educación para la salud, incluida la sexual, la educación emocional y en valores, la formación estética y la creatividad, se trabajarán en todas las materias.

Artículo 26, epígrafe sexto:

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este cuarto curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento, la educación emocional y la educación en valores, la formación estética y la creatividad se trabajarán en todas las materias.

Además, se añade que (artículo 25):

En algún curso de la etapa todos los alumnos y alumnas cursarán la materia de Educación en Valores cívicos y éticos. En dicha materia, que prestará especial atención a la reflexión ética, se incluirán contenidos referidos al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a los recogidos en la Constitución española, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres y al valor del respeto a la diversidad, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia.

Es importante que estos valores fundamentales entre los que destacamos la igualdad entre mujeres y hombres se den en el marco de una asignatura concreta (o de varias), aunque es necesario añadir que la propuesta me parece poco específica y que aun planteando un punto de partida positivo está falta de compromiso tangible y de líneas de actuación bien definidas.

5.2.2. Alfabetización digital

Desde la exposición de motivos del proyecto de la LOMLOE se sostiene que:

[...] En estas nuevas circunstancias, [entendidas entre ellas las que implican los avances en TIC] se hace necesario conceder importancia a varios enfoques que resultan claves para adaptar el sistema educativo a lo que de él exigen los tiempos a que nos enfrentamos [...]

[...] la Ley insiste en la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que forzosamente afecta a la actividad educativa. Con ese objetivo, se incluye la atención al desarrollo de la competencia digital de los estudiantes de todas las etapas educativas, tanto a través de contenidos específicos como en una perspectiva transversal.

Según estas líneas generales y tal y como recoge la infografía de la ley, uno de los puntos clave de la modificación legislativa es atender a la competencia digital. En el documento escrito del proyecto de ley de la LOMLOE, con relación a la educación secundaria⁴², encontramos cuatro artículos que recogen esta competencia, los artículos 22, 23, 24 y 25.

El artículo 22. Principios generales, en su segundo epígrafe alude a la alfabetización digital, que parece entenderse al referirse a formación básica en aspectos tecnológicos: “La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; [...]”

El artículo 23. Objetivos, expone que:

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: [...] e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.

⁴² Hay más artículos relacionados con la alfabetización digital como el 19 o el 109 entre otros que no se recogen aquí porque no legislan la educación secundaria obligatoria.

Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

El artículo 24. Organización de los cursos primero a tercero de educación secundaria obligatoria. En el punto tres sobre las materias optativas indica:

Asimismo, en el conjunto de los tres cursos, los alumnos y alumnas cursarán alguna materia optativa, [...] Las Administraciones educativas regularán esta oferta, que deberá incluir, al menos, Cultura Clásica, una segunda Lengua Extranjera y una materia para el desarrollo de la competencia digital. En el caso de la segunda Lengua Extranjera, se garantizará su oferta en todos los cursos.

La materia optativa con la que se trabaje la competencia digital –que se plantea en singular- no tiene por qué ofertarse los tres cursos, solo en uno de ellos, y no se especifican las características de la misma. nuevamente parece que se marca una línea que seguir pero esta poco definida.

Igual que pasa en la norma para los tres primeros cursos de la ESO, el artículo 25. Organización del cuarto curso de educación secundaria obligatoria, también recoge en su sexto apartado la posibilidad de escoger una asignatura optativa que pueda tener relación con las competencias digitales.

Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este cuarto curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento, la educación emocional y la educación en valores, la formación estética y la creatividad se trabajarán en todas las materias.

5.2.3. Matices sobre la igualdad de género y la alfabetización digital. Breves apuntes

A modo de valoración general podemos decir que alfabetización digital e igualdad de género se presentan como dos elementos importantes en el Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La infografía del proyecto las recoge a las dos como

elementos clave de la propuesta curricular, tanto en los desafíos del sistema educativo como en los ejes transversales (figuras 13 y 16) y también aparecen menciones importantes en los objetivos para la educación de calidad con equidad (figuras 14 y 15). Asimismo, en el cuerpo escrito de la ley vemos que se nombran en varios puntos de la exposición de motivos del proyecto y que, dentro del título I, las enseñanzas y su ordenación, el capítulo III que trata la educación secundaria obligatoria coincide en los mismos cuatro artículos (22, 23, 24 y 25) exponiendo las medidas necesarias para trabajar la alfabetización digital y la igualdad de género en secundaria.

En general y haciendo un análisis de la presentación de la LOMLOE parece que es muy positiva la presencia tanto de la alfabetización digital como de la igualdad de género, especialmente en la infografía donde aparecen con un peso importante. No obstante, quizás debido al sesgo de esta investigación y al mío propio y a causa de las cuestiones que considero primordiales en educación, creo que el cuerpo de la ley queda algo “deslucido” en comparación. Superficialmente sí que se dota de importancia a ambos elementos, pero, tal y como he señalado en el desglose de los artículos de la ley, en muchos puntos la disposición de la alfabetización y el género son difusos y tampoco –insisto, en algunos casos- se especifica la manera de aplicarlos en la realidad educativa. Usar conceptos tan amplios como alfabetización, educación digital, derechos digitales, competencias digitales, etc. sin definirlos o acotarlos puede suponer que queden a la interpretación que pueda hacer cada centro educativo de ellos sin necesariamente abarcar lo que se busca desde el proyecto de ley. Y lo mismo ocurre con la igualdad de género, que no puede depender de la construcción personal con la que cada persona enfoca lo que es igualdad de género. En definitiva, veo necesario que se aclaren más ciertos puntos porque no se puede cargar al profesorado ni a los centros educativos con la responsabilidad de hacer un ejercicio de interpretación tan complejo de una parte importante de la reforma educativa porque se presente de modo tan laxo.

A la dificultad de tener que hacer una interpretación acertada hay que sumarle que, por un lado, la formación en género en la profesión docente depende mucho del momento en el que el profesorado realizó su formación inicial, de su

implicación en la formación permanente relacionada con género, y de su interés e interpretación personal sobre el tema además, del bagaje y las apreciaciones personales condicionan la actuación y el discurso. Algo similar ocurre con la alfabetización digital, que también se ve afectada por la formación –y sus posibles carencias- y porque normalmente todo lo relacionado con el mundo digital en educación parece estar envuelto en “brumas de misterio”. El profesorado⁴³, expresa que no se siente lo suficientemente formado, las nuevas tecnologías parecen avanzar más rápido de lo que podemos estudiarlas y la manera de introducirlas en una educación de calidad se dificulta cuando tratamos términos como competencia o alfabetización digital que son tan amplios sin acotarlos. Si queremos implementar bien la alfabetización digital en educación debemos tener en cuenta que “As technology integration continues to increase in our society, it is paramount that teachers possess the skills and behaviors of digital-age professionals”⁴⁴ (Furman, 2015, p.22) y lo mismo ocurre con el conocimiento relativo a la igualdad de género, el profesorado debe tener acceso a formación de calidad que pueda aplicar posteriormente en las aulas.

⁴³ La importancia de la formación permanente del profesorado se desarrolla en el capítulo 3.

⁴⁴ A medida que la integración tecnológica continúa aumentando en nuestra sociedad, es primordial que los maestros posean las habilidades y comportamientos de los profesionales de la era digital. Traducción propia.

Capítulo 6. Presencia de las nuevas tecnologías en educación secundaria

Hasta el momento, a lo largo de las cuestiones teóricas, he hablado de Instagram, de agentes educativos, brevemente de igualdad de género en las escuelas y de alfabetización digital. En este capítulo, procuraré dar cohesión a todos estos elementos que conforman el presente estudio y que interactúan entre sí en la realidad educativa.

Gran parte de la literatura se centra en debatir si es o no positivo introducir las nuevas tecnologías en la escuela. Este debate no es una novedad, sino que se reproduce la confrontación de opiniones cada vez que hay un cambio o novedad que la escuela tiene que plantearse si asumir. McLuhan ilustra estas tensiones remontando el debate incluso a la aparición del libro, que aunque hoy es la pieza angular de los modelos educativos occidentales, en su momento supuso un cambio, porque “cuando apareció el libro impreso, amenazó los procedimientos orales de la enseñanza y creó la escuela tal como nosotros la conocemos”. (McLuhan, 1996, p.156). No voy a hacerme eco del debate sobre si las nuevas tecnologías en general y, particularmente, las redes sociales deben entrar en las escuelas, sino que doy por sentado que sí es positivo (siempre y cuando se haga correctamente) principalmente por tres motivos. En primer lugar, porque estamos hablando de herramientas con un potencial importante que pueden ser beneficiosas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y que el alumnado ya utiliza. En segundo lugar, porque “digital-age jobs demand digital-age skills”⁴⁵ (Furman, 2015, p. 3), es decir, en una era de trabajos cada vez más vinculados a lo tecnológico es difícil que la escuela prepare a las personas para la vida laboral sin tener en cuenta las nuevas tecnologías. Y, por último, en tercer lugar, aunque siguiendo la misma línea, las tecnologías del desarrollo y la socialización tienen tal peso en la sociedad que creo que no es factible ni obviarlas, ni presentar resistencias (que no sabría enfocar) a su inclusión en la escuela. Tengamos en cuenta que:

Dentro de esta nueva sociedad, los espacios educativos también se encuentran en constante transformación, las nuevas estancias educativas

⁴⁵ Los trabajos de la era digital exigen habilidades de la era digital. Traducción propia.

se han reflejado en centros virtuales de aprendizaje, sin embargo, estos nuevos escenarios requieren de una reflexión hacia el uso e incorporación de las tecnologías, los contextos educativos actuales deberán apostar por una integración crítica, en la cual se defina el qué, por qué y para qué de su incorporación y aprovechamiento. (Cabero, 2007, p.2)

A continuación veremos algunos aspectos relevantes que deben considerarse para hablar de una integración de las tecnologías del desarrollo y la socialización (TDS), concretamente de Instagram, favorable para la realidad educativa de secundaria.

6.1. Evolución de los modelos educativos. De la enseñanza tradicional al aprendizaje significativo. Nuevas relaciones con el conocimiento

La evolución en los modelos de enseñanza-aprendizaje está fuertemente vinculada a los avances tecnológicos aplicados a la educación, habida cuenta de que “la revolución tecnológica afecta directamente el núcleo de los procesos educativos” (Coll, 2004, p.3). Internet ha permitido simplificar y ampliar el acceso a la información y también desvincular la idea del conocimiento asociado exclusivamente a un espacio determinado como son las aulas y las bibliotecas físicas. Que el acceso sea más sencillo y que se pierda algo de la rigidez que históricamente parece haber acompañado al conocimiento no significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desvirtúen o pierdan rigor, sino que se benefician de los recursos existentes. Este avance tecnológico propicia la aparición de modelos educativos más horizontales que no dependen de la rigidez de un sistema más clásico o vertical (por ejemplo, en el que el acceso a los libros de texto se limita al aula y las explicaciones solo puede darlas el docente) y que buscan incluir el aprendizaje en línea y modelos híbridos de educación (Johnson et al., 2013). Para ilustrar esta evolución, siguiendo las publicaciones de la fundacionmapfre.com (Recapacita, 2015), vemos brevemente como los modelos educativos han variado y se pueden clasificar, siguiendo la nomenclatura del citado estudio, desde el modelo 1.0 al 4.0 según sus enfoques. Bixio (2005) define los modelos educativos como patrones conceptuales que posibilitan que las y los docentes cuenten con una visión global de las situaciones de aprendizaje y de los proyectos educativos,

ya que estructuran las distintas partes dando sentido a la secuencia de operaciones y a la distribución de tareas propias de cada experiencia de aprendizaje. Los modelos educativos son básicos para que el profesorado elabore situaciones de aprendizaje adaptadas a las necesidades del aula. Como vemos según esta definición, los modelos educativos son una parte concreta de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la tabla 2 se recogen y comparan las características de los tres primeros modelos educativos (1.0, 2.0 y 3.0) según su dirección, el contenido y la construcción del conocimiento. La dirección se refiere a desde dónde y hacia dónde va la información, aludiendo a las figuras de emisor y receptor. El contenido habla de cómo se estructura el conocimiento, con qué herramientas se transmite y cómo se mide su adquisición. Por último, la construcción del conocimiento se refiere al modo de generar la información y a cómo decidir lo que se trabajará en clase.

Tabla 2: Modelos educativos.

	Educación		
	1.0	2.0	3.0
Dirección	- Única. Del profesor al alumno	-Bidireccional. Profesorado-alumnado (y viceversa) Alumnado-alumnado	-Autodirigido.
Contenido	- Trabajo individual. -Libros de texto - Pruebas sobre conocimientos adquiridos	- Trabajo individual y grupal. -Ampliación de los recursos y de los métodos evaluativos.	-Accesible y libre. -Elaboración propia de los contenidos de aprendizaje.
Construcción	-Los aporta el	- A través de la	-El alumnado

del conocimiento	profesorado.	interacción profesorado- alumnado	construye el contenido.
-----------------------------	--------------	---	----------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio de la fundacionmapfre.com
(Recapacita, 2015).

La educación 1.0 conforma un modelo formativo vertical en el que el profesor o profesora es el garante del saber, quien organiza y aporta el conocimiento. El trabajo y la evaluación es individual y los materiales son limitados, generalmente centrados en el libro de texto. La estructura es totalmente vertical y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje depende del docente (que es quien rige y decide). En este modelo el alumnado actúa como receptor, que interpreta y adquiere la información, pero no tiene un papel más activo en la enseñanza, más allá de las actividades imprescindibles como la interpretación y adquisición del conocimiento o la relación de ideas y conceptos. El modelo de educación 2.0 desencorseta los roles tradicionales y pierde esa rigidez tan propia de la verticalidad. La bidireccionalidad permite que el conocimiento se construya desde el diálogo del alumnado y el profesorado y que el trabajo sea más dinámico y colaborativo. Ampliar los recursos gracias a las tecnologías permite dinamizar las tareas (que no se vinculan siempre a los libros de texto tradicionales) y ampliar el conocimiento que está a disposición del alumnado. En este modelo el alumnado es más proactivo y tiene más implicación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, interactuando más, tanto con el profesor o profesora como con el resto de alumnado con quien trabaja colaborativamente. El modelo 3.0 amplía los parámetros con los que estamos midiendo los modelos educativos y pasa de un tipo de direccionalidad –que reconoce, diferencia y jerarquiza las figuras del emisor y el receptor del discurso- a la autodirección, en la que el alumnado tiene un papel protagonista en la gestión educativa. En este modelo, profesoras y profesores guían el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras que el alumnado es quien construye el contenido y dirige su aprendizaje. Este modelo busca planes educativos dinámicos en los que no está todo encapsulado en los libros de texto, ni en los materiales previamente seleccionados por el profesorado, sino que hay que descubrir el conocimiento.

Aunque estamos presentando los tres modelos educativos por separado, no son excluyentes, sino que pueden convivir en la misma aula, e incluso en las mismas situaciones de aprendizaje, en función del momento. Otra de las características compartidas de los modelos expuestos es que pueden apoyarse en las herramientas TIC. Esto no significa que las TIC supongan una variación en los modelos educativos o una innovación en sí mismas, sino que, por ejemplo, puede darse la digitalización del mismo libro de texto o “un profesor dictando apuntes a través de un Power Point, o un grupo de alumnos visionando un documental y tomando notas, para finalmente memorizar y reproducir lo memorizado en una prueba de múltiple elección a través de un programa de ordenador” (Recapacita, 2015, p.2). Habida cuenta de estos usos, en este caso hablo de TIC y no de TDS, porque las tecnologías del desarrollo y la socialización llevan implícito en su nombre un planteamiento distinto a este uso, que no varía el modelo educativo sino que se centra en reproducir los mismos elementos desde otros soportes.

Además de estos tres modelos, el estudio presenta un cuarto tipo que denomina 4.0 y que se plantea como:

una manera global de entender el proceso educativo, basada en las principales tendencias de innovación y cambio, es el modelo que supera los cauces tradicionales, seleccionando aquellos elementos de la educación que siempre han estado y deben estar presentes, para combinarlos con los nuevos avances y propuestas de la ciencia de la educación en el S.XXI (ibid., p.4).

Según esta nomenclatura, estamos centrando el análisis en modelos educativos (1.0, 2.0, 3.0 y 4.0), no obstante y siguiendo la definición de Bixio (2005), encontramos que hay otros elementos que conforman estos modelos y que usaremos para explicar mejor las variaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los métodos didácticos se refieren a “a un conjunto amplio y coherente de estrategias (de enseñanza y de aprendizaje) propias de un movimiento educativo determinado” (Montealegre, 2019, p.21), con lo que encontramos distintos métodos didácticos, ya que es “el sistema de pensamiento que orienta

la acción educativa” (Ibid.). Los modelos educativos como el 3.0 y, especialmente, el 4.0, del que hablaremos a continuación, que entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje como conjuntos de acciones globales que dan más protagonismo al alumnado, se sustentan en una metodología activa que, siguiendo la contextualización que plantea Montealegre (2019), tiene por objetivo “promover la recuperación de saberes, la participación activa del aprendiz, los ambientes de aprendizajes, el rol facilitador y guía del profesor, e implica relacionarlas con experiencias de aprendizajes que conlleven a plantear actividades que deben dar lugar a aprendizajes significativos” (Ibid.). Así en el modelo 4.0, la cooperación aparece como el centro del proceso de enseñanza, involucrando a todos los agentes educativos. Las competencias se focalizan en la resolución de problemas reales, fomentando el aprendizaje activo y el pensamiento estratégico. El juego se plantea como motor en el aprendizaje y la evaluación gira en torno a la idea de mejorar y progresar, buscando el *feedback* entre el alumnado y el profesorado. La interacción es clave en el desarrollo educativo, que se cimienta en la comunicación. Todos estos procesos se llevan a cabo con las nuevas tecnologías como herramienta de acceso, organización, comunicación, etc. que no se aplican (como podía suceder en los casos anteriores) para perpetuar los roles educativos más clásicos (usando las TIC como sustitución de otras herramientas pero sin variar el enfoque pedagógico), sino que buscan fomentar y posibilitar nuevos modelos de actuación en la escuela (Recapacita, 2015, p.4) y justificando así que se haga alusión a las tecnologías del desarrollo y la socialización (TDS) en lugar de hablar de las TIC en este estilo de modelo educativo.

Siguiendo la diferenciación de modelos propuesta, se observa que a medida que avanzan los modelos educativos, se vuelven más horizontales y complejos y se acercan cada vez más a una metodología activa, en la que el alumnado pasa de tener un papel como receptor de la información a tener la posibilidad de un papel más activo y complejo, parecido al de prosumidor o prosumidora, que interactúa e interviene en la construcción, adquisición y evaluación del conocimiento. “En el estudiante recae la práctica de toda actividad; es a él quien corresponde plantear las preguntas y revelar al educador sus problemas” (Montealegre, 2019, p.21). Son los nuevos

alumnos-usuarios que se caracterizan por una nueva relación con el saber, por nuevas prácticas de aprendizaje y adaptables a situaciones educativas en permanente cambio. De igual manera, el rol del docente también cambia: Deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar de guía de alumnos para facilitarles el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas, se convierte en gestor de recursos de aprendizaje y acentúa su papel de orientador. (Salinas, 2008, p.25)

Este cambio en los roles se enmarca en modelos educativos cada vez más abiertos y estimulantes (para todas las partes que les dan sentido), que rehúsan la memorización mecánica como único método de aprendizaje y se centran en la comprensión de la información y el conocimiento (Montealegre, 2019, p.21), tienen en cuenta la colectividad, la libertad, la autonomía y la integralidad que reclama la nueva educación (Calero, 2000). En consecuencia, presentan posibilidades de adaptación a las realidades concretas de cada aula y permiten que el alumnado sea cada vez parte más activa en la educación, apoyándose en la “planificación del docente para guiar al estudiante en forma efectiva” (Montealegre, 2019, p.21).

La tecnología es condición *sine qua non*, para el cambio de modelos educativos, al posibilitar que los espacios y tiempos dedicados a la educación y que contienen el conocimiento se desdibujen y adapten a las necesidades e intereses del proceso educativo. Así, “El énfasis se traslada de la enseñanza al aprendizaje” (Salinas, 2008, p.25). En este proceso, las estrategias didácticas son importantes para que la tecnología juegue un papel diferenciador y no se use como recurso para reproducir los mismos modelos educativos. Las estrategias didácticas son “conjuntos de procedimientos, acciones o instrucciones ordenadas para regular el desarrollo de experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Son una guía de las acciones que hay que seguir. Se basan en unos principios metodológicos como indicadores de la identidad de una actuación educativa concreta” (Montealegre, 2019, p.25).

El paso de enseñanza a aprendizaje pretende focalizar los esfuerzos educativos en la construcción colectiva del conocimiento, dejando atrás la

enseñanza entendida como la transmisión de información desde un enfoque más tradicional. El alumnado se presenta más implicado y gracias al papel de guía del profesorado puede ser parte activa en la construcción, selección y adquisición del conocimiento. El aprendizaje, desde este enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se plantea como algo orgánico y encaja mejor con las posibilidades actuales gracias a la facilidad de acceso a la información y a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Las primeras, tienen el foco de atención centrado en el diseño de los contenidos que van a tratarse, deben partir de las necesidades del alumnado y “deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes para observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos” (Ibid.). Por su parte, las estrategias de aprendizaje son secuencias “de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente” (Ibid.) José Tejada (2000) clasifica tres estrategias de aprendizaje según el protagonismo de las acciones. Las de protagonismo del profesorado (como exposiciones, interrogación didáctica o recepción significativa), del alumnado (como el aprendizaje por descubrimiento de distintos tipos) y las estrategias socializadas (como el trabajo en grupo) (Tejada, 2000).

Recapitulando, vemos que el paso desde el modelo 1.0 hasta el 4.0⁴⁶ es, en mi opinión, la evolución natural (y positiva) de los procesos de enseñanza y aprendizaje o, volviendo a las palabras de Salinas, desde la enseñanza hacia el aprendizaje (Salinas, 2008, p.25). Esta misma evolución necesita que, en consonancia, nos planteemos la necesidad de redefinir el concepto de pedagogía desde esta nueva semántica, ya que hablamos de un

conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje. (Adell y Castañeda, 2012, p.15)

⁴⁶ Mantengo la nomenclatura utilizada hasta el momento, pero me refiero al conjunto de acciones, roles y planteamientos educativos más que al nombre en sí mismo que utilizo como referencia.

Estas conclusiones podrían llevarnos a preguntarnos: ¿significa esto que son las nuevas tecnologías y su presencia en la escuela determinantes para que la educación sea de calidad?, ¿está la solución a los problemas y retos educativos en el uso de la tecnología? Intentaré dar respuesta a estas cuestiones. Como *spoiler*, puedo adelantar que no, las nuevas tecnologías no son determinantes, aunque no por ello dejan de ser importantes y beneficiosas, pero sin perder el foco de que deben usarse (y entenderse) como tecnologías al servicio de la educación y no como tecnologías que colonicen la escuela, ni como “mesías” en la educación. El solucionismo tecnológico del que habla Morozov (2015), y que tiene en el ámbito de la educación un espacio privilegiado, es un problema porque el interés “por la actividad que pretende mejorar es superficial” (Morozov, 2015, p.24) ya que, desde esta visión de la tecnología como garante de las soluciones, encontramos un planteamiento de uso dirigido desde la perspectiva de plantear la tecnología como solución en sí misma, y no como herramienta a la disposición de los proyectos pedagógicos que busquen soluciones o mejorías. Esto es, habida cuenta, de que el solucionismo tecnológico recoge una “preocupación poco saludable por encontrar soluciones atractivas, monumentales y de mentalidad estrecha [...] a problemas por demás complejos, fluidos y polémicos” (Ibid.). En consecuencia, es importante que las posibles aplicaciones tecnológicas que se asocien a problemas educativos (posibilidad que definiendo y da sentido a este estudio) se planteen desde la pedagogía y no como parte de la ingeniería social. Sintéticamente, podemos decir que el uso que nos parece apropiado se aleja de la idea de solucionismo tecnológico del que advierte Morozov y se acerca más al pensamiento de Amar, que expone que

Es tanta la información que nos desborda y son tantas las posibilidades de comunicación que casi nos anulan. Y nuestras estrategias pedagógicas y didácticas deben incentivar las posibilidades por indagar y armar relaciones con los contenidos y las opiniones de los demás miembros involucrados en el proceso (aprendizaje rizomático⁴⁷). Ciertamente, hemos de cuestionar el aprendizaje a partir de un currículo “cerrado” e incentivar otros más abiertos y flexibles que emanen de las

⁴⁷ El aprendizaje rizomático se fundamenta en la resolución de problemas.

posibilidades de la construcción y negociación a tenor de los intereses de y con los estudiantes y la comunidad implicada. (Amar, 2017, pp.21-22)

6.2. Requisitos para la innovación educativa

Antes de seguir, quiero aprovechar las preguntas propuestas en el apartado anterior como punto de inflexión, para aclarar algunos aspectos relevantes en la construcción de la investigación. Rescatando algunas ideas que ya se han presentado, como que Instagram es una red social con mucha repercusión en los y las jóvenes (Elogia, 2019) y que las redes sociales en general tienen un papel protagonista en la sociedad actual, que en la vida de los y las adolescentes las TDS⁴⁸ son el día a día, que el profesorado debería ampliar su formación inicial y permanente en el uso de las nuevas tecnologías y que la alfabetización digital es un pilar para las reformas educativas, podría parecer que las nuevas tecnologías son la panacea en educación. Es cierto que los avances tecnológicos repercuten mucho en la educación y que es un desatino dejarlos de lado (Amirault, 2012), pero para que la introducción de las TDS en las aulas suponga una mejora educativa, tiene que hacerse desde el marco de la innovación educativa, diseñando estrategias metodológicas que impliquen el uso de las TDS desde un enfoque que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez- González, 2013).

A partir de los informes de la UNESCO de los años 70, la innovación educativa gana protagonismo y está muy presente en el discurso educativo. La generalización del término se refleja en que se trata desde distintas perspectivas y enfoques. Según Jaume Martínez, “la innovación es un proceso histórico y político, problematizador, individual pero también cooperativo y con significados diversos e incluso a veces contradictorios entre sí” (Martínez, 2008, p.78). Por tanto, es difícil señalar una sola definición de innovación educativa, pero si es posible recoger las ideas principales que parece que expresan mejor a que quiero referirme. Para Barraza, el concepto de innovación educativa se sustenta en cuatro patas: nuevo, mejora, cambio y reforma (Barraza, 2005). Coincidente con estos elementos, Salinas expone que “entendemos por innovación la introducción de cambios que producen mejora,

⁴⁸ tecnologías del desarrollo y la socialización.

cambios que responden a un proceso planeado, deliberado, sistematizado e intencional (Salinas, 2004)” (Salinas, 2008, p.20) y Martínez habla de la innovación educativa como “el deseo que mueve a un docente a intentar mejorar su práctica profesional, más allá de una técnica o una teoría y siempre acompañado de una finalidad educativa” (Martínez, 2008, p.78), y añade seis características que se desprenden de la definición: 1) Un proceso, no una acción puntual ni un mandato político. 2) Un proceso problematizador, una praxis. 3) Un proceso situado (a partir de sí). 4) Un mundo de comprensiones y significados diversos, plurales y, a veces, contradictorios. 5) Individual y subjetivo, pero también colectivo y cooperativo. 6) Un proceso histórico y político (Ibid.). Otra propiedad importante de la innovación es que debe estar contextualizada. “Se hace imprescindible partir de un análisis del contexto donde la innovación se ha de integrar, ya sea desde el punto de vista geográfico [...] pedagógico [...] tecnológico [...] o institucional” (Salinas, 2008, p.17) porque las características y necesidades de cada realidad educativa pueden suponer que lo que resulte innovador en algunos espacios en otros no lo sea, (Ortega, Ramírez, Torres, López, y Al, 2007) entre otros motivos, estas diferencias pueden ser bien por el tipo de experiencia o por la actitud de los y las agentes educativos hacia la innovación e incluso por las necesidades específicas de cada realidad educativa.

Una innovación implica un cambio, supone “un proceso que moviliza todos aquellos aspectos personales (actitudes y percepciones) de los cuales va [a] depender que éste sea una realidad” (Castillo y de Benito, 2008, p.32) porque si las personas que llevan a cabo la innovación educativa –especialmente el profesorado- no creen que sea positiva o no están formadas para aplicar los cambios, probablemente no funcionará. Lo mismo ocurre si la innovación educativa no cuenta con el apoyo del centro o con los recursos necesarios para llevarla a cabo o si el alumnado no se siente partícipe de la misma porque “el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos” (Salinas, 2008, p.17) ya que:

la innovación educativa como cambio de representaciones individuales y colectivas y de prácticas que es, ni es espontánea, ni casual, sino que es

intencional, deliberada e impulsada voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. (Ibid., p.18)

Otro aspecto importante –que aunque no es condición indispensable posibilita la acción- para el buen desarrollo de las innovaciones educativas es que sean compartidas. En muchos casos encontramos que las innovaciones son llevadas a cabo por los docentes de manera aislada en sus asignaturas. La falta de contacto con otras y otros profesionales que quizás estén haciendo cosas similares es negativa porque aísla y limita las experiencias que ayudan al profesorado a ampliar su conocimiento y a compartirlo. Compartir las experiencias, poder apoyarse en compañeros y compañeras que han pasado por lo mismo o pueden aportar desde su experiencia opiniones y consejos es enriquecedor y repercutirá positivamente en la innovación educativa, tanto si el profesorado comparte centro como si no. Las comunidades de aprendizaje son muy útiles en este sentido, ya que se trata de:

la constitución de un grupo humano que posee una identidad en común, interrelacionándose pues comparten ciertos propósitos educativos (en el amplio sentido del término) de ámbito personal o grupal. En esta comunidad existe cierto grado de empatía, confianza y reconocimiento de la diversidad y se persigue innovar para mejorar, establecer un fortalecimiento del grupo y el desarrollo del aprendizaje. (Amar, 2017, p.17)

No tienen que constituirse solo entre profesorado, sino que las comunidades de aprendizaje pueden conformarse contando con personas interesadas en el mismo ámbito de actuación. Del mismo modo, contar con el apoyo del centro e incluso poder llevar a cabo proyectos de innovación que no se limiten a un docente concreto o a una asignatura específica, sino que estén integrados dentro del funcionamiento del centro es lo más positivo para que estas innovaciones se mantengan en el tiempo y produzcan cambios.

La introducción de las tecnologías del desarrollo y la socialización (TDS) en la escuela requiere de innovaciones educativas que permitan que las nuevas tecnologías se apliquen a favor de una educación adaptada a las necesidades

de la sociedad actual “No vale con abrazar la última tecnología, se hace necesaria una reflexión pedagógica sobre sus usos, malos usos, abusos y consecuencias” (Ibid., p.22). En este sentido, y aunque introduce el tema diciendo que no es obligatoria la inclusión de las nuevas tecnologías para hablar de educación de calidad, debo matizar que eso no quita para que sean un elemento importante en la realidad social de la que la escuela debe hacerse eco (Amirault, 2012). Conocer la importancia de implementar las TDS en educación puede llevarnos a un planteamiento tecnocentrista que nos haga pensar que lo más importante es usar las TDS. Esa importancia es el motivo de que intentemos introducir las nuevas tecnologías en la escuela, en muchos casos sin analizar todos los elementos que hay que tener en cuenta para que sea beneficioso.

De ahí el grave error de confundir desarrollo tecnológico con innovación tecnológica. No basta simplemente con la adquisición de la tecnología, sino que necesitamos disponer de un verdadero proyecto innovador, un proyecto de mejora educativa, y después preguntarnos cuál es la tecnología adecuada. (Cebrián de la Serna, 2003, p.23)

O, si lo que buscamos es sacar partido de una tecnología concreta, puede ser un proceso que se plantee desde el uso de la aplicación tecnológica que sea, (en el caso de este estudio, Instagram). Entonces se construye el proyecto de innovación teniendo en cuenta las características de la herramienta tecnológica que queremos usar en la escuela y los posibles beneficios pedagógicos con los que cuenta. Este proceso no se centra en la aplicación (sin más) de la nueva tecnología, sino que debe plantearse sin perder el foco de que la aplicación tecnológica no basta, sino que es una herramienta para un fin, al servicio de la innovación pedagógica. El fin es una innovación educativa de calidad para la que es necesario un proyecto intencional, reflexivo y que se evalúe. En tal caso si será una innovación educativa y no solo ponerse al día con las herramientas (que no son la innovación en sí mismas). Dicho de otro modo, la escuela debe apropiarse de la tecnología, hacerla suya y plantear su uso desde la alfabetización digital, teniendo en cuenta que al implementar las TDS en educación buscamos lograr aprendizajes nuevos y mejores que se sustenten en una mejora pedagógica y que a su vez repercutan en un cambio en la

organización (Claro, 2010). En definitiva, podríamos decir que no podemos confundir innovación educativa con aplicar “sin orden ni concierto” una amalgama de herramientas tecnológicas en la escuela que sirvan como soporte para las mismas prácticas pedagógicas obsoletas. La innovación educativa debe plantearse en pos de la mejora educativa, y esto es que además de pensar en mejores resultados académicos y en la optimización de la adquisición de conocimientos y competencias,

Las instituciones escolares pueden y deben favorecer el desarrollo de capacidades y destrezas en las alumnas y alumnos, proporcionarles aquellos contenidos culturales necesarios para reconocer y analizar las situaciones en las que se encuentren y, de esta manera, evitar y transformar las situaciones injustas en las que, tanto individual como colectivamente, se vean envueltos. (Torres, 1991, p.150)

Cuando pensamos cualquier modelo de innovación educativa vinculado al uso de las TDS, debemos centrarnos en que debería tener en cuenta a los agentes educativos a quienes se destina. En primer lugar al profesorado, “en nuestra consigna de enseñar a aprender con las herramientas de esta centuria. Y, en segundo lugar, atendiendo a las coordenadas en las que se están y se irán a desenvolver nuestro alumnado, ante un conocimiento cambiante y extendido” (Amar, 2017, p.18). Es posible afirmar que es beneficioso que la innovación educativa que implementa TDS lo haga desde el enfoque de que las nuevas tecnologías son cambiantes y no se educa en su uso concreto, sino que se enseñan habilidades para el manejo adaptado al momento temporal y al cambio tecnológico.

6.3. Pros y contras del uso de las tecnologías del desarrollo y la socialización en educación

Es importante puntualizar que la decisión de aplicar cualquier tecnología en la escuela debe darse desde la premisa de que el enfoque debe ser educativo, es decir, cualquier TDS se trata como un medio para lograr o desde el que trabajar objetivos educativos (Mifsud, 2010; Cabero, 2007), en el caso particular de las redes sociales, entender los beneficios que pueden suponer parece lógico, especialmente si pensamos que no utilizarlas es limitar una herramienta que ya

está en manos del alumnado (Araujo, Fruchter, Garbín, Nóbilo & Arantes, 2014). A este respecto también resalta que los intereses del alumnado son importantes y deben ser tenidos en cuenta como punto de partida para tratar otras cuestiones (McLuhan, 1996) y, consecuentemente, las innovaciones educativas también deberían tener presentes los intereses del alumnado. Entonces, cualquier innovación educativa vinculada al uso de nuevas tecnologías debe referirse a la consecución de los objetivos relacionados con la alfabetización digital y desde mi manera de verlo, con la educación de género. Incido en este punto porque el análisis de la bibliografía especializada y la observación de la realidad muestran que “muchas veces su incorporación [de las TDS en general], que no integración, se ha llevado a cabo exclusivamente por el *snobismo*, más que por criterios de necesidad y validez educativa” (Cabero, 2007, p.3). Esta necesidad de entender las tecnologías del desarrollo y la socialización (TDS) de cualquier tipo como una innovación en sí mismas es el mayor contra que presentan en educación. El tecnocentrismo que puede llevarnos a creer que todo lo tecnológico es “mejor” sin que se adapte a un proyecto pedagógico no es beneficioso ni para la experiencia educativa ni para las posibles futuras implementaciones de TDS que si se incluyan en innovaciones pedagógicas de calidad. No es posible aplicar las TDS indistintamente desdibujando los objetivos educativos y sin analizar la implicación de su uso. En tal caso si lo que se hace es mantener el mismo proyecto educativo tratando el temario de forma tradicional sin trabajar en alfabetización digital y sin perspectiva de género, pero, por ejemplo, en lugar de leer el libro de texto en clase se cuelga un video en Instagram con la lectura del mismo texto, tanto dará que introduzcamos o no recursos TDS, porque el modelo educativo no varía y tampoco los objetivos que se persiguen y, en consecuencia, no hay ninguna innovación educativa. Otras limitaciones que recoge Cabero en *Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades* (2007) son:

- Acceso y recursos necesarios por parte del estudiante
- Necesidad de una infraestructura administrativa específica
- Se requiere contar con personal técnico de apoyo

- Costo para la adquisición de equipos con calidades necesarias para desarrollar una propuesta formativa rápida y adecuada
- Necesidad de cierta formación para poder interaccionar en un entorno telemático
- Necesidad de adaptarse a nuevos métodos de aprendizaje (su utilización requiere que el estudiante y el profesor sepan trabajar con otros métodos diferentes a los usados tradicionalmente)
- En ciertos entornos el estudiante debe saber trabajar en grupo de forma colaborativa
- Problemas de derechos de autor, seguridad y autenticación en la valoración
- Las actividades en línea pueden llegar a consumir mucho tiempo. (Cabero, 2007, p.7)

Como contraparte los pros que encontramos son muchos más. Siguiendo al mismo autor, la digitalización en las escuelas permite:

- Manejar de forma única toda clase de fuentes de información
- Una mayor flexibilidad y libertad en la incorporación de nuevos servicios
- Más afectividad para almacenar y procesar información
- Más fiabilidad en la transmisión y en el acceso a la información. (Ibid., p.3)
- Ampliación de la oferta informativa
- Creación de entornos más flexibles para el aprendizaje
- Eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes
- Incremento de las modalidades comunicativas
- Potenciación de los escenarios y entornos interactivos
- Favorecer tanto el aprendizaje independiente y el autoaprendizaje como el colaborativo y en grupo
- Romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares
- Ofrecer nuevas posibilidades para la orientación y la tutorización de los estudiantes

- Y facilitar una formación permanente. (ibid., p.4)

Además, la inclusión de las TDS posibilita la flexibilización a distintos niveles:

- Temporal y espacial para la interacción y recepción de la información. Por tanto deslocalización del conocimiento
- Para el uso de diferentes herramientas de comunicación
- Para la interacción con diferentes tipos de códigos y sistemas simbólicos
- Para la elección del itinerario formativo
- De estrategias y técnicas para la formación
- Para la convergencia tecnológica
- Para el acceso a la información, y a diferentes fuentes de la misma
- Flexibilización en cuanto a los roles del profesor y su figura (ibid., 5).

También apunta que las TDS pueden ser beneficiosas en el trabajo con Inteligencias Múltiples, porque permiten adaptar la información en base a las características del sujeto, según los siguientes aspectos:

- Diversidad de medios y por tanto la posibilidad de ofrecer una variedad de experiencias
- Diseño de materiales que movilicen diferentes sistemas simbólicos, y que por tanto se puedan adaptar más a un tipo de inteligencias que a otra
- Posibilidad de utilizar diferentes estructuras semánticas, narrativas, para ofrecer diferentes perspectivas de la información adaptadas a las IM [Inteligencias Múltiples] de los diferentes discentes
- El poder ofrecer con ellas tanto acciones individuales como colaborativas, y en consecuencia adaptarse de esta forma a las inteligencias inter e intrapersonal
- Creación de herramientas adaptativas/inteligentes que vayan funcionando con base en las respuestas, navegaciones e interacciones, que el sujeto establezca con el programa o con el material
- Elaboración de materiales que permitan presentar
- información en la línea contraria de la IM dominante del sujeto, de manera que se favorezca la formación en todas ellas

- Registro de todas las decisiones adoptadas por el sujeto con el material, y en consecuencia favorecer mejor su capacitación y diagnóstico en un tipo de inteligencia. (Ibid., 6)

Podemos sumar a estos beneficios las seis potencialidades de las TDS para el aprendizaje que expone Coll (2004) en la tabla 3.

Tabla 3: Características de los entornos simbólicos basados en las TIC⁴⁹ y sus potencialidades para el aprendizaje.

Formalismo	Implica previsión y planificación de las acciones. Favorece la toma de conciencia y la autorregulación.
Interactividad	Permite una relación más activa y contingente con la información. Potencia el protagonismo del aprendiz. Facilita la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje. Tiene efectos positivos para la motivación y la autoestima.
Dinamismo	Ayuda a trabajar con simulaciones de situaciones reales. Permite interactuar con realidades virtuales. Favorece la exploración y la experimentación.
Multimedia	Permite la integración, la complementariedad y el tránsito entre diferentes sistemas y formatos de representación. Facilita la generalización del aprendizaje.
Hipermedia	Comporta la posibilidad de establecer formas diversas y flexibles de organización de las informaciones, estableciendo relaciones múltiples y diversas entre ellas. Facilita la autonomía, la exploración y la indagación. Potencia el protagonismo del aprendiz.
Conectividad	Permite el trabajo en red de agentes educativos y aprendices. Abre nuevas posibilidades al trabajo grupal y colaborativo. Facilita la diversificación, en cantidad y calidad, de las ayudas que los agentes educativos ofrecen a los aprendices.

Fuente: Martí, Eduardo. Aprender con ordenadores en la escuela. Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona, 1992; Coll, César y Eduardo Martí. “La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, en César Coll et al. (comps.), Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar, Alianza, Madrid, 2001; Coll, César. “Technologies de la informació i la comunicació i pràctiques educatives”, en César Coll (coord.), Psicologia de l'Educació, edición en formato web, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2003. (Coll, 2004, p.10)

Cabero y Coll son dos de los tantos autores que hablan de la inclusión de las TDS en las aulas. Me centro en estos y sus opiniones para no extender demasiado el discurso ya que para muestra, un botón, pero el tema es muy amplio y se ha trabajado mucho. En relación al uso de nuevas tecnologías hay dos grandes debates en educación. Por un lado, están los defensores y detractores, donde encontramos que las dudas se centran en si las tecnologías

⁴⁹ Aunque me refiero a TDS, mantengo el título original de la tabla.

deben o no entrar en el aula, por ejemplo, con las posiciones a favor y en contra de la prohibición del uso de teléfonos móviles en la escuela y donde se pueden leer autores que justifican la exclusión total o parcial de las nuevas tecnologías en las aulas (Livingstone y Haddon, 2009; Monsoriu, 2008). Por las limitaciones del espacio no voy a entrar a analizar la totalidad de los argumentos, solo voy a mencionar que, como es evidente, me posiciono a favor del uso de las nuevas tecnologías para el beneficio de la educación. Entre otros muchos argumentos que han ido e irán apareciendo en el presente estudio, uno es que Internet no se compone solo de espacios de ocio, sino que a nivel académico es

Una infraestructura de información reticular capaz de replicarse y que afecta uno de los aspectos medulares de nuestra época: una reconceptualización en el valor del conocimiento. Se deconstruyen nociones ya arraigadas sobre el conocimiento, así como las formas en que este se crea y comparte. Algunos ejemplos de las ideas que hoy están en fase de cambio son: el único conocimiento válido es el experto; las instituciones educativas son las que tienen el monopolio de impartir y reconocer el conocimiento; el conocimiento experto puede prescindir de construir vínculos con otras disciplinas; los canales utilizados por los circuitos expertos (journals científicos, enciclopedias o editoriales) son las únicas formas válidas de acceder al conocimiento confiable, entre otras. (Cobo, 2016, p.108)

Otras autoras y autores que si están a favor de la inclusión de las nuevas tecnologías en la escuela (García-Valcárcel, 2013; Poore, 2013; Area y Pessoa, 2012; Area y Correa, 2010; Muñoz y Towner, 2009), se plantean el segundo debate, que versa sobre cuáles son las herramientas tecnológicas (o las TDS) aptas para aplicar en un proyecto pedagógico. A este respecto algunos investigadores educativos señalan que no se debe usar cualquier recurso TDS. Específicamente sobre las redes sociales advierten de que no deben usarse aquellas que no están ideadas como redes sociales educativas, sino para el ocio (como Facebook, Twitter, Instagram, etc.) porque pueden comprometer la seguridad y la calidad del proyecto docente (Poor, 2013, De

Haro, 2011 y Prensky, 2011). El uso de redes sociales cerradas⁵⁰ que limitan su acceso a quienes el centro escolar permite entrar y participar puede ser muy beneficioso para ciertas prácticas, pero me parece que deja fuera otras tantas que no son posibles en entornos tan “controlados”. Las posibilidades del uso de las redes sociales en educación dependen del proyecto pedagógico en el que se enmarcan y muchos proyectos se limitarían si solo pudiésemos aplicar un determinado tipo de red social. Del mismo modo, para aplicar en educación las redes sociales como herramienta, deberíamos enfocar el uso desde la perspectiva que plantea la filósofa Carmen Pardo, cuando afirma que debemos “terminar con la dualidad que hace de la cultura el mundo del sentido y de los valores y de la técnica el ámbito de la mera utilidad” (Pardo, 2009, p.94), aludiendo así a la importancia de entender que las tecnologías también forman parte de la cultura, los sentidos, los valores, la ideología, que no es un mero instrumento “útil”, y por lo tanto, desde un punto de vista educativo, hay que preguntarse por qué sentidos, valores, ideologías, se movilizan en el uso de determinadas tecnologías, que permiten hacer, qué dificultan, qué entidades (en este caso, por ejemplo, empresas) están involucradas en su fabricación y comercialización, en sus regulaciones, etc.

6.4. Requisitos para un proyecto pedagógico que incluya las redes sociales: el caso de Instagram

Las posibilidades de aplicar cualquier nueva tecnología en la escuela, enmarcada en una innovación educativa de calidad, son casi infinitas gracias a los muchísimos enfoques desde los que se puede trabajar, en suma con la ingente cantidad de tecnologías existentes. En esta investigación, pongo coto al amplio abanico de opciones, centrándome en el posible uso de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. De entre todas las nuevas tecnologías, las redes sociales me producen una fascinación particular por la repercusión social que tienen y por las opciones heterogéneas de uso que permiten. A la posibilidad de usos adaptados a las necesidades de las usuarias, hay que sumar que hay redes sociales para todo y en la sociedad actual las usamos para todo, son parte de nuestro día a día y utilizadas como

⁵⁰ Entendiendo por abiertas las de acceso a cualquier usuaria y usuario y las cerradas a las que solo daría acceso el centro escolar.

elemento reflexivo, permiten opciones y reflexiones en las aulas que no se podrían alcanzar con otras herramientas (Abe y Jordan, 2013).

Para hablar de la posibilidad de usar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género en educación secundaria, tenemos que centrarnos en el interés pedagógico que puede tener. Hay un abanico de posibilidades amplísimo a la hora de plantear innovaciones educativas que tengan en cuenta el uso de las redes sociales en general y de Instagram en particular. De entre todas las posibilidades, vamos a centrarnos en el trabajo relativo a la alfabetización digital y al refuerzo de la educación en igualdad de género, porque son dos pilares en esta investigación. Presentaré estos elementos (alfabetización digital y género) por separado, porque es importante clarificar las características de cada uno, para localizar los puntos que hay que conocer antes de poner en práctica la aplicación de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. Es decir, el centro y el profesorado deben formarse en género y en alfabetización digital dentro del marco de uso de los recursos TDS, para que una parte no haga perder el foco en la otra, porque ambas son igualmente importantes y ninguna es una “excusa” o aderezo de la posible innovación educativa, como ocurre en muchos casos, sino que verdaderamente ambas deben ser parte relevante en las posibles innovaciones.

6.4.1. Pautas relacionadas con la alfabetización digital

Para introducir la alfabetización digital en las aulas, parto de dos preguntas que contestaré brevemente: ¿cómo trabajar la alfabetización digital?, y ¿qué podemos conseguir con la alfabetización digital? He señalado los posibles beneficios de incluir las TDS en la escuela, además de que he hablado de que para el resto de la sociedad son una realidad que forma parte del día a día de las personas, pero esto no significa que trabajar la alfabetización digital en las aulas sea una tarea sencilla. La formación del profesorado es imprescindible para que puedan afrontar con las herramientas adecuadas el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Empowering teachers ultimately has a direct impact on the contexts in which students engage with digital technologies. Teachers

can only have these impacts on student learning when there are opportunities for them to do so, however” ⁵¹ (Tierney, Corwin y Ochsner, 2018, p.197). Es decir, Incluir las competencias relacionadas con la alfabetización digital en la escuela requiere de un enfoque pedagógico que las asuma como posibles (según la capacidad del profesorado para impartir esta formación y teniendo en cuenta las posibilidades del centro en base a sus recursos) y las adapte a las necesidades de la escuela (que son principalmente las necesidades del alumnado y del profesorado), potenciando la idea de que las nuevas tecnologías son para la mejora de la educación, es decir, utilizándolas desde esa ideología y con ese fin.

En segundo lugar, en relación con qué podemos conseguir, Amar plantea un decálogo de principios de aprendizaje que pueden darse “con base tecnológica contando, por ejemplo, con las redes sociales” (Amar, 2017, p.18)

- Incentivar el principio de hacer y mantener las conexiones con los demás.
- Procurar un aprendizaje inspirado en lo afectivo y, por ello, en lo efectivo.
- Procurar la búsqueda de contenidos relevantes para el alumnado.
- Trabajar de forma individual y colectiva.
- Establecer relaciones que, a veces, pueden ir más allá de lo meramente formativo.
- Introducir a otros miembros de la comunidad socioeducativa (alumnado, familiares, otros docentes del centro o de otros centros, personas del entorno).
- Producir actualización en los contenidos y la posibilidad de generar nuevos contenidos, constatarlos (comprobándolos) y contrastarlos (diferenciándolos), además de compartirlos.
- Desarrollar habilidades comunicativas y potenciar la búsqueda, selección (elegir entre varias opciones) y la evaluación de contenidos.

⁵¹ El empoderamiento de los maestros finalmente tiene un impacto directo en los contextos en los que los estudiantes se involucran con las tecnologías digitales. Sin embargo, los maestros solo pueden tener estos impactos en el aprendizaje de los estudiantes cuando hay oportunidades para que lo hagan. Traducción propia.

- Procurar contribuir con los resultados del aprendizaje a una posible cohesión del grupo.
- Conexión con las herramientas y modos de aprender del siglo XXI (Ibid., p.19).

A fin de cuentas,

lo que se ha de pretender es incentivar el hacer, el pensar y el reflexionar, donde hemos de preguntarnos inteligentemente para entender. Del mismo modo, que hemos de analizar y confrontar las ideas de los demás para aprender cooperativamente y es aquí donde hacemos coexistir la (e)volución con la (re)volución. (Ibid., p.22)

6.4.2.Pautas relacionadas con la igualdad de género

La escuela tiene un papel protagonista en las distinciones de género como entidad reproductora (Aroca, Ros y Varela, 2016; Subirats, 2011, 1999; Bourdieu y Passeron, 1977; Bandura y Walter, 1974) pero también es clave para los cambios sociales, en este caso, en pos de la igualdad de género. Este doble papel es fuente de tensiones y conflictos, pues la escuela reproduce dos realidades sociales: la igualdad normativa y la desigualdad real. Las políticas educativas, la formación del profesorado y el enfoque de los centros son elementos fundamentales para inclinar la balanza hacia un lado u otro. La igualdad de género puede –y debe- trabajarse en las escuelas desde diferentes marcos y con distintas herramientas, para dotar al alumnado de la capacidad para cuestionar y deconstruir el imperativo de género, que se sustenta en los roles machistas que socialmente se han construido e impuesto y que, en consecuencia, justifican que “los comportamientos que tradicionalmente vienen siendo más característicos de los niños son más útiles que los etiquetados como femeninos para sobrevivir con éxito en el interior de las aulas” (Torres, 1991, p.154), desvirtuando así las habilidades y comportamientos que se entienden como femeninos y, por ende, posicionando a las niñas en una situación de fuerte desventaja.

López-Francés y Vázquez expresan que “en pleno siglo XXI, es imprescindible que esta educación [refiriéndose a la educación de una ciudadanía comprometida] se realice con una perspectiva de género, donde la equidad, entendida como una cuestión de dignidad y justicia, sea un pilar clave que aprender y vivir” (López-Francés y Vázquez, 2014, p.243). Estas autoras hablan de la educación universitaria, pero me parece que del mismo modo podemos referirnos a la educación secundaria, porque es la antesala de la educación universitaria y, además, y fundamentalmente, porque es necesario empezar a educar en igualdad de género a edades tempranas, por lo que es un principio extrapolable también a la educación primaria. Por un lado, porque no toda la población acede a la universidad y hablamos de competencias que debería adquirir el conjunto completo de la ciudadanía y no limitarse solo a una parte y, por otro lado, porque la escuela debe ser garante de una educación igualitaria que no perjudique a las mujeres, ni infravalore aptitudes o capacidades válidas y necesarias para la sociedad porque estén culturalmente asociadas a roles femeninos. En otras palabras y a modo de resumen, la escuela –entendida como espacio transformador y educador- no debería reproducir el orden social existente que es sexista y discriminador de género, habida cuenta de que vivimos en sociedades donde se da una tensión entre igualdad normativa y desigualdad real y en las que el género es un criterio actual de estratificación social, aunque sabemos que es imposible que la escuela, en tanto que instancia de socialización, no reproduzca el orden social, creo que la clave quizás está en cómo lograr mantener esa tensión y que los discursos de igualdad normativa no invisibilicen dentro de la escuela, como lo hacen ahora, no sólo la existencia de la desigualdad de género, sino el papel de la escuela en su reproducción.

La educación en igualdad de género se trabaja desde distintos enfoques, uno de ellos y el que consideramos más positivo, es la coeducación, que es, tal y como describe Marina Subirats, en su artículo *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*, “una cierta manera de entender la educación de niños y niñas: los partidarios y partidarias de ella han sido, en cada época, aquellas personas que creían que hombres y mujeres debían educarse conjuntamente y recibir igual educación” (1994, p.49). A diferencia de otros enfoques más

concretos que se centran en asignaturas determinadas o en aspectos específicos de la educación, la coeducación presenta un planteamiento global, que tiene en cuenta todos los aspectos educativos (visibles e invisibles) a la hora de trabajar en pos de una educación igualitaria. De esta definición es posible sacar en claro otros dos aspectos, por un lado, que la coeducación debe adaptarse al momento cultural porque no es una teoría fija sino que depende de las circunstancias porque

En efecto, aunque la coeducación supone modelos de enseñanza que afectan tanto a la educación de las niñas como a la de los niños, el debate que se establece sobre este término está especialmente relacionado con el concepto predominante en cada época sobre la forma adecuada de educar a las mujeres. Esta opción coeducativa supone en cada etapa una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias. (Ibid., p.50)

Aunque su finalidad última no varía, las estrategias y aspectos a tener en cuenta si deben estar en consonancia con los avances y requerimientos en investigación y sociales, tanto con los que existen como con los que se van presentado como posibles o que hay que impulsar. Por otro lado, la definición específica con respecto a que la educación tiene que ser conjunta e igual para todas las personas, es decir, la coeducación no concibe la escuela segregada como posible en un modelo de educación igualitario y tampoco la diferenciación de materias o incluso del tratamiento dentro de las materias según sea el alumnado hombre, mujer o cualquiera que sea su identificación de género⁵², tanto dentro binarismo sexual como en expresiones de género más amplias e inclusivas. Es cierto que en la actualidad se plantea igualdad formal en las escuelas –mixtas y segregadas- en relación a lo que se enseña a niños y niñas, que reciben las mismas asignaturas y no tienen el curriculum académico diferenciado, pero esta igualdad formal presenta serias fisuras en la realidad educativa. “la mayoría de estudios sobre la situación de las mujeres en los diversos países europeos muestra que esta igualdad formal no va acompañada de una igualdad real” (Ibid., p.62) y que en la escuela, igual que en el resto de

⁵² Por supuesto dando por sentada también la posibilidad de no identificación.

contextos sociales, siguen manteniéndose discriminaciones tan normalizadas que son aceptadas. Para esbozar estas desigualdades de género seguiremos el mismo artículo de Marina Subirats (1994) que un cuarto de siglo después de escrito sigue perfectamente vigente, con reivindicaciones en pos de una educación más justa e igualitaria todavía necesarias. Entre los cambios precisos para la coeducación destacan: (1) la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, (2) el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, (3) el androcentrismo en el lenguaje, (4) los libros de texto y las lecturas infantiles y (5) la interacción escolar (Subirats, 1994, p.63), elementos que desagregaremos a continuación.

1. La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza.

“La enseñanza es uno de los sectores sociales más feminizados. Sin embargo, a pesar de ser mayoritarias las mujeres, sus posiciones en la estructura educativa suelen ser inferiores a las de los varones” (Ibid.). Esta normalización para el alumnado de la posición subordinada femenina (con, por ejemplo, mayoría de profesoras y de directores en los centros de secundaria) influye en la percepción de roles y legitima la idea de la jerarquización de género en el trabajo. A fin de cuentas, “Los estereotipos constituyen [...] herramientas socioculturales sobre las que se asientan normas de funcionamiento social a la vez que sirven de referente para estructurar la identidad de los sujetos” (Colás y Villaciervos, 2007, p.39). Las soluciones o posibles medidas a esta realidad necesitan tiempo y se sustentan en motivar a las mujeres desde la infancia a escoger profesiones sin el estigma de género (que generalmente vincula lo femenino a profesiones ligadas al cuidado) y a promocionar en el trabajo gracias a la conciliación familiar y a desmitificar la idea de lo negativo que es ser una mujer con ambición.

2. El androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación.

La ciencia y el conocimiento no son saberes objetivos que se den espontáneamente, sino que se construyen y transmiten en función de intereses determinados. “Se utiliza la expresión «androcentrismo en la ciencia» para explicar que, en su mayor parte, la ciencia actual está construida desde el punto de vista de los hombres, punto de vista que se convierte en medida de

todas las cosas” (Subirats, 1994, p.64). Este androcentrismo⁵³ tiene consecuencias negativas para la educación, en primer lugar con la justificación de la doxa, que reafirma las diferencias de género al sustentar el conocimiento desde un punto de vista sesgado, en segundo lugar, limita a las niñas privándolas de modelos a seguir y planteándoles la falsa realidad de que no hay mujeres que hayan destacado en ciertas profesiones o campos, “mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios o los artistas; las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar” (Ibid., p.65). En tercer lugar, hay que sumar la “jerarquización androcéntrica de los saberes en el currículum escolar” (Ibid.), que no valora ni tienen en cuenta los saberes que se catalogan como propios de lo femenino, como los cuidados, las tareas domésticas, etc. que son acciones imprescindibles para que las personas adultas sean autónomas e independientes (la correcta alimentación, el aseo, los cuidados y autocuidados, vestirse, etc.) pero no parecen importantes para el ámbito académico. A fin de cuentas, en la sociedad en general y en la escuela particularmente “hemos incorporado, como esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, las estructuras históricas del orden masculino” (Bourdieu, 2000, p.8).

3. El androcentrismo en el lenguaje.

Señalé, al principio de este apartado, que una manera aparentemente sencilla de educar en igualdad es empezar por dar visibilidad a las mujeres nombrando en las escuelas a las niñas y a los niños, en lugar de aglomerar a todo el alumnado dentro del masculino genérico.

El lenguaje verbal y escrito, patrimonio de los seres humanos, constituye uno de los medios de comunicación más importantes [...] Si el análisis androcéntrico de textos escolares pone en evidencia lo no nombrado, lo excluido, lo discriminado, forzosamente el análisis de uso del lenguaje revelará este tratamiento androcéntrico de la realidad a través de múltiples elementos de la normativa lingüística. Y puesto que la escuela utiliza constantemente el lenguaje oral y escrito como vehículo de

⁵³ De hombre blanco y cisgénero.

transmisión de los saberes y normas sociales, e incluso trata a la lengua como objeto de estudio y reflexión, es importante intentar modificar ciertos usos lingüísticos por difícil que parezca. (Subirats, 1994, p.66)

La visibilización desde el uso del lenguaje (oral y escrito) aparece como una prioridad porque “el uso y abuso del masculino tienen un efecto claro sobre el colectivo: silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia y especialidad de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina” (Ibid.). Del mismo modo, el uso androcéntrico del lenguaje propicia que las mismas palabras usadas en masculino o femenino tengan connotaciones distintas, siendo las masculinas positivas y negativas las femeninas, como es el caso de zorro y zorra, perro y perra, hombre público y mujer pública, etc.

A fin de cuentas y como dijo George Steiner, “lo que no se nombra no existe” y el reflejo de esta expresión está también en los modos de nombrar ciertos puestos de trabajo, que se señalan como femeninos y masculinos normalizando así que los ejerzan hombres o mujeres e influyendo en la construcción de roles laborales de las niñas y los niños, en los techos y paredes de cristal y en el status social de dichos puestos, lo que a su vez también revierte en la percepción discente.

Al hilo de lo dicho, es importante puntualizar que el androcentrismo en el lenguaje se relaciona estrechamente con el androcentrismo en el dominio de la palabra. En las aulas se potencia la capacidad de liderazgo de los varones y se les insta a tomar la palabra, no así con las niñas porque se consideran virtudes masculinas y espacios públicos, de dominio masculino.

4. Los libros de texto y las lecturas infantiles.

El androcentrismo en el lenguaje también se refleja en los materiales escolares. Además de en los libros de texto y las lecturas infantiles, se mantiene en otros materiales analógicos y digitales, porque aun habiéndose adaptado en muchos casos los materiales a la evolución de las nuevas tecnologías, el enfoque pedagógico sigue siendo el mismo. El análisis de los materiales didácticos y de la presencia en ellos de figuras masculinas y femeninas es importante porque “podemos conocer no sólo las ideas, los valores o las actitudes latentes en una

sociedad, sino la forma en la que los conocimientos son transmitidos en las aulas tanto a niños como a niñas” (Terrón y Cobano-Delgado, 2008, p.387). Encontramos en los materiales didácticos sexismo explícito y, especialmente, implícito en las ilustraciones, en el lenguaje y en los contenidos. Las mujeres aparecen menos y lo hacen en actitudes “propias de lo femenino” bien sea en tareas de cuidados, en oficios feminizados, etc. en el caso de los ejemplos de personas reales las mujeres se estudian mucho menos que los varones ya que se pasan por alto las contribuciones femeninas al conocimiento.

Para ilustrar este hecho, quiero comentar que en un taller sobre igualdad de género en las aulas, hicimos un ejercicio de análisis de los materiales didácticos⁵⁴. Por parejas preferiblemente mixtas las alumnas y los alumnos de secundaria analizaron sus libros, fichas, etc. con la sorpresa (para ellas y ellos y también para el profesorado presente) de que en todos sus libros de texto y materiales aparecían más varones, las mujeres tenían actitudes más domésticas y de cuidados, los deportes y actividades de ocio estaban fuertemente diferenciados, el lenguaje en general estaba masculinizado, prácticamente no aparecían mujeres protagonistas en ninguna asignatura (ni científicas, músicas, literatas, etc.), no había ninguna alusión al género no binario, e incluso descubrieron que en los libros que plantean ejercicios tipo problemas (matemáticas y física y química entre otros) si el ejercicio presenta que en un grupo de personas alguna había hecho bien un cálculo era un varón y en el caso de tener que buscar los errores solían ser de mujeres. “Los textos escolares se muestran así como mecanismos invisibles a través de los cuales aparecen y se refuerzan las desigualdades” (Ibid.).

5. La interacción escolar.

Siguiendo la tónica, en la interacción escolar también encontramos un corte androcentrista que regula las normas de conducta. Pensemos, por ejemplo, en el uso del espacio y en cómo los patios de recreo están generalmente ocupados por niños y “juegos de niños” y las niñas quedan relegadas a zonas secundarias como los bordes porque los “juegos de niñas” son más adaptables

⁵⁴ Enmarcado en un proyecto de igualdad de género con alumnado del primer ciclo de la ESO durante el curso 2018/2019.

a pequeños espacios (Navarro y Monge, 2009; Cantó y Ruiz, 2005). Una manera interesante de ver esto incluso cuando no hay alumnado en el patio es fijándonos en la delimitación de las zonas. Podemos observar cómo si hay un campo de fútbol está pintado en el grueso del espacio (y centrado), mientras que si nos encontramos los números del tejo⁵⁵ o juegos similares estarán en un lado, en los bordes del espacio delimitado como masculino.

Junto a la diferenciación del espacio, tenemos la diferenciación por género de las normas conductuales. Del mismo modo que la escuela educa en los conocimientos formales, el sistema educativo transmite “un conjunto de normas y pautas de comportamiento y de relación muy importantes en la modelación de actitudes posteriores que configuran un aprendizaje paralelo” (Terrón y Cobano-Delgado, 2008, p.387) y que muestra una fuerte carga sexista en tanto que se ponen en valor ciertas actitudes como positivas o negativas según sean expresadas por niñas o por niños. Torres habla de alumnado visible o invisible refiriéndose al que el profesorado recuerda (para bien o para mal) cuando termina el horario docente. El alumnado visible se agrupa en “dos grandes bloques: a) comportamientos de protesta, conductas agresivas y b) conductas signo de aplicación” (Torres, 1991, p.154). Para ambas categorías el autor recoge que

En su mayoría, todos estos comportamientos visibles son producidos por niños en mayor proporción que niñas. Lo que significa que, al ser más visibles, resulta más fácil que sean los que concentran la atención y preocupaciones del profesorado y, consiguientemente, que sean estudiantes a los que se estimula más. Lo que no obsta para que también nos encontremos con el caso del alumnado visible al que se etiqueta de manera más negativa y con el que se ceban las falsas expectativas. (Ibid., p. 155)

En cualquier caso, sea en positivo o en negativo el alumnado masculino consigue más atención del profesorado, en detrimento de las niñas.

⁵⁵ El tejo o rayuela es un juego infantil que consiste en un dibujo en el suelo con cuadrados que contienen números del 1 al 10, con un número en cada casilla. El juego consiste en tirar una piedra o tejo por turnos en el número correspondiente y en recorrer el tejo o rayuela sin pisar las líneas y guardando el equilibrio.

La explicación más plausible de la persistente menor interacción con las niñas y las jóvenes en las aulas [y de las diferencias en el trato en general] es que se siguen transmitiendo los patrones culturales de las conductas asignadas tradicionalmente a hombres y mujeres, aunque con un importante matiz: la generalización de la escuela mixta y la creciente importancia de la educación formal en la determinación de la futura posición social de los individuos han conducido a enfatizar los valores que antes eran considerados exclusivamente como masculinos. (Ibid., 70)

Pasando así de ser valores culturalmente masculinos a ser los valores deseables en el entorno académico. Por consiguiente, “las niñas [...] se encuentran envueltas en una dinámica experiencial que juega negativamente en relación a ellas” (Torres, 1991, p.153). El papel del profesorado es clave en esta transmisión ya que “la autoridad que acompaña al rol de enseñante es decisiva a la hora de valorar lo que se considera el trabajo aceptable y valioso dentro del aula e incluso, muchas veces, fuera de los muros de la institución académica” (Ibid., p.152), lo mismo ocurre con la actitud y el comportamiento y con cuestiones relacionadas con los roles de género que también se construyen teniendo en cuenta la influencia de la escuela como el cuerpo, la inteligencia, el carácter y las relaciones sociales (Ortega, 1998).

6.4.3. Ejemplos de uso de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género

En este estudio dirijo el discurso al uso de Instagram, pero es un ejemplo que podría extrapolarse a otras redes sociales o a otros recursos digitales o analógicos. El uso de redes sociales como Instagram entre las y los jóvenes es indiscutible, el reto pedagógico está en redirigir parte de ese uso desde la escuela hacia actividades relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cappella, Neal y Sahu, 2012). A este respecto, García y Martín hacen hincapié en hay que enfocar el uso de las redes sociales como herramientas educativas como medios de difusión, tratamiento, profundización y puesta en común de cuestiones que ya se trabajan en clase y no centrarse exclusivamente en el uso de las mismas (García y Martín, 2013). Algunas de

las muchas acciones formativas que se pueden llevar a cabo desde un proyecto pedagógico que plantee usar Instagram con fines educativos son, tal y como sugieren Lu y Churchill, las relativas a buscar información de calidad, extraer conclusiones significativas y el desarrollo de la conciencia crítica con lo que se lee (Lu y Churchill, 2014) o se visualiza en otros formatos. A partir de estas recomendaciones, algunas acciones específicas para trabajar en torno a la idea de alfabetización digital y de igualdad de género son:

- Potenciar y fomentar el intercambio de ideas, opiniones, materiales, etc. entre comunidades de aprendizaje de cualquier índole (entre profesorado, alumnado, mixtas, con otros agentes educativos, etc.) “una comunidad de aprendizaje también en y con Internet... donde la información y el conocimiento, la comunicación y la participación interactúen al servicio de la comunidad interesada” (Amar, 2017, p.18).
- Abolir el masculino genérico y realizar toda comunicación escrita refiriéndonos a hombres y a mujeres y usando correctamente los términos en masculino y femenino, por ejemplo si hablamos de profesiones, de gentilicios, etc. usaremos las palabras en masculino y en femenino.
- Generar debates participativos. Al ser por escrito y no permitir así que las voces dominantes (y normalmente masculinas) se “coman” o invisibilicen al resto, podrá fomentarse la participación de chicas y chicos indistintamente, dando lugar a que el espacio de discusión e intercambio de opiniones e ideas no se masculinice.
- Aprender a ampliar, analizar, contrastar y a compartir la información general de modo crítico usando múltiples fuentes.
- Buscar referencias o tutoriales con distintos enfoques para comprender algo, (por ejemplo materiales sobre cómo resolver un problema matemático, como estirar correctamente alguna parte del cuerpo, cómo colocar bien los dedos para tocar un acorde, etc.)
- Ampliar la información androcéntrica de los libros de texto y materiales didácticos, buscando mujeres y su repercusión en la ciencia. normalizar la imagen de las mujeres como coprotagonistas de la cultura y el conocimiento.

- Compartir esta información con la clase (y otras comunidades de aprendizaje) gracias al uso de hashtag, generando perfiles (por ejemplo por curso que amplíen la información,), etc.
- Normalizar situaciones y expresiones identitarias la identidad de género fuera del binarismo hombre mujer, la transexualidad, etc.

6.5. Aproximación y apreciaciones. Anotaciones para un proyecto pedagógico

En una formación que busca la alfabetización digital de calidad, es importante que usemos las redes sociales para las que nos estamos alfabetizando, es decir, si en la vida personal del alumnado es común el uso de ciertas herramientas (como Instagram) es positivo que se apliquen los conocimientos sobre la herramienta en sí, y no en un “simulador” como podría ser una red social especialmente creada para educación pero que no se usa fuera del entorno académico. Otra cuestión es el uso de cualquier red social si lo que buscamos es trabajar otras competencias, en tal caso, probablemente, una red social específica sea adecuada, pero la competencia de alfabetización digital se verá más reforzada si se trabaja desde la realidad de quienes hacen uso de las redes sociales. Del mismo modo, las competencias relacionadas con la educación en igualdad de género no se interiorizarán igual en un terreno “controlado” que en la red abierta, en la que el alumnado verá que los códigos y normas que está construyendo pueden ser viables con las prácticas de igualdad de género desde las que se trabaje, es decir, el alumnado podría poner en práctica un discurso igualitario con normas de conducta que busquen la igualdad de género en el contexto de Instagram y mantener esta práctica.

Para trabajar con el alumnado de educación secundaria en alfabetización digital con perspectiva de género desde las redes sociales abiertas⁵⁶, podríamos trabajar con muchas de ellas como, por ejemplo, Facebook o Twitter. Mi investigación centra el estudio en Instagram porque, tal y como veíamos en el apartado en el que hablamos sobre las características de Instagram⁵⁷, es una red social que usan fundamentalmente personas jóvenes

⁵⁶ No de uso educativo exclusivamente.

⁵⁷ Capítulo 2.

(de entre 16 y 30 años), hay más usuarias que usuarios, es de las redes sociales que más ha crecido en España en los últimos años (y parece que va a seguir haciéndolo) y su epicentro es la imagen que, como también he comentado, está fuertemente ligada a los roles de género (Elogia, 2019). Estas características me parecen en sí mismas interesantes, pero también creo que es una buena red social para trabajar en la escuela la alfabetización digital con perspectiva de género porque ya es una red social que el alumnado usa y ha normalizado (otra vez en su doble sentido). Al estar vinculada a la imagen es fácil que se potencien los roles de género, su interfaz es bastante intuitiva, facilitando que el profesorado que pueda no conocer la aplicación se haga con ella sin muchas dificultades⁵⁸ y que se use principalmente desde dispositivos móviles aumenta su manejabilidad. Además, aunque todas las redes sociales tienen una durabilidad más bien corta, los modos y usos que se trabajen desde Instagram podrían ser aplicables a cualquier red social futura que la sustituya, especialmente si está centrada en la imagen. Este enfoque es beneficioso tanto en la formación del profesorado y su aplicación a la profesión docente como en el transcurrir del alumnado como usuarios y usuarias de las redes sociales, que no recibirá formación obsoleta ya que, como he indicado repetidamente, debe estar sustentada por un proyecto pedagógico y no limitarse al uso de una red social u otra.

Todo esto repercute en que casi todos los puntos en contra de la inclusión de las TDS que vimos anteriormente⁵⁹, queden anulados o sean asumibles, a excepción de los que hablan de la necesidad de formación, que en el caso del profesorado debe ser previa y es indispensable y para el alumnado se trabajará la formación en alfabetización digital con el uso de la aplicación. De igual manera, las cuestiones relativas a los peligros relativos a que las y los jóvenes usen redes sociales también quedarían solventadas porque, generalmente, los argumentos en contra del uso se centran en el miedo y la posición vulnerable de los niños y las niñas. Estos miedos, aunque no carecen de base, están fundamentados en que las redes sociales son malas en sí mismas y, en

⁵⁸ Por supuesto, me refiero al uso, la alfabetización digital como vengo señalando es más amplia que el manejo básico de la tecnología.

⁵⁹ En el apartado 6.3. Pros y contras del uso de las TDS en educación de este capítulo.

consecuencia, obvian que una educación que las incluya debe enseñar un uso correcto y cívico de las mismas, lo que en gran medida paliaría estos posibles efectos negativos tanto dentro como fuera de las escuelas, educando desde el civismo y ofreciendo herramientas y medidas que normalicen que el alumnado conozca y utilice los recursos a su disposición para defenderse o denunciar usos incorrectos –y abusos- de las TDS en general y de las redes sociales en particular, lo que a su vez también supone un uso responsable de las mismas.

CUESTIONES METODOLÓGICAS

Capítulo 7. Metodología de la investigación

La naturaleza del presente estudio ha marcado el diseño de la investigación, que contempla la estrategia seguida para obtener la información (Hernández, 2010). El plan de acción sigue la premisa de que para abordar los objetivos propuestos se necesita un diseño flexible, que se adapte al transcurso de la investigación, “de modo que permita captar lo imprevisto, y puede cambiar en el curso del proceso” (Corbetta, 2007, p.47), así he procurado ajustar el proceso a las necesidades y requerimientos de la investigación a medida que avanzaba. En el desarrollo de la investigación, han estado presentes las cinco acciones que recoge Martínez González (2007) en su libro *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*.

1. Dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa.
2. Innovar en educación y analizar los resultados y eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejora de los resultados educativos.
3. Formular juicios de valor sobre la situación estudiada (evaluación), y establecer las causas que inciden sobre ella (diagnóstico). Esto facilita poder intervenir para potenciar, modificar y mejorar las situaciones educativas.
4. Tomar decisiones y, en su caso, generalizar conclusiones que puedan estar afectando por igual a muchos sujetos o situaciones, lo que amplía la posibilidad de actuar sobre ellas y de rentabilizar los recursos y las inversiones que se hacen en tiempo, esfuerzo y presupuesto al investigar.
5. Valorar el grado en que se alcanzan determinados objetivos educativos (Martínez González, 2007, p.13).

La necesidad o el interés por investigar en cualquier campo, surge, generalmente, de la curiosidad que nos despierta la realidad observada. En el campo concreto de la investigación educativa esa curiosidad o querer saber se

traduce en interés por indagar en la realidad educativa, bien sea en general o en aspectos específicos de ésta. Por supuesto, en este proceso es importante definir qué investigar, por qué, para qué y para quién hacerlo, es decir, plantear una finalidad para el estudio. La curiosidad puede acercarnos a un reconocimiento del terreno o (y a veces como consecuencia de lo primero) a una inquietud por mejorar la realidad que nos encontramos en la medida de nuestras posibilidades. Martínez González afirma que “la necesidad de investigar en Educación surge desde el momento en que pretendemos conocer mejor el funcionamiento de una situación educativa determinada [...] o de dar respuesta a las múltiples preguntas que nos hacemos acerca de cómo mejorar nuestras actuaciones educativas”(Ibid., p.11).

Sobre las innovaciones educativas, es necesario hacer un apunte. Las innovaciones en educación pueden traducirse en mejoras de las prácticas educativas y repercuten positivamente en la calidad educativa, pero también pueden suponer un engorro si no se aplican correctamente o si no se ajustan a la realidad educativa. Anteriormente, he hablado sobre los requisitos para la innovación educativa⁶⁰ y sobre cómo llevarla a cabo en beneficio de la educación. Ahora, y en cuanto a la metodología del estudio se refiere, queda añadir que durante la planificación de la investigación me planteé la posibilidad de una innovación, de un taller formativo del que trato posteriormente⁶¹. Este planteamiento previo requería necesariamente de cautela en la investigación para no “detectar” necesidades inexistentes. En consecuencia, el taller no se formuló previamente, sino a raíz de los resultados obtenidos en la investigación. Por ello, el procedimiento seguido para evitar proponer una innovación educativa innecesaria ha sido plantear la investigación en dos partes claramente diferenciadas en las que la segunda depende de la primera. Para empezar, se llevó a cabo el acercamiento a un aspecto concreto de la realidad educativa y, posteriormente y en base a los resultados y al desarrollo de la investigación, se estudió la posibilidad y los posibles beneficios (o no) de planificar e implementar una innovación educativa.

⁶⁰En el apartado sobre requisitos para la innovación educativa, en el capítulo 6.

⁶¹ En el capítulo 12.

Con respecto al resto de puntos que sugiere Martínez González, se han seguido todas las pautas que dan coherencia a la investigación y la hacen útil para la realidad investigada, tanto referida a las posibles aportaciones académicas como las que se relacionan con el beneficio que pueda aportar la investigación a las personas participantes, que deben ser el fin último de cualquier proyecto de este tipo. Siguiendo estas premisas y tal y como se desglosa en las fases de la investigación, elaboré un plan de trabajo para acercarme a los objetivos propuestos. También planifiqué y ejecuté la selección de las personas participantes y, del mismo modo, trabajé la selección, elaboración e implementación de las técnicas de investigación.

7.1. Fases de la investigación

Las fases de la investigación responden a “el plan o estrategia concebida para obtener la información” (Hernández, 2010, p.98) y dan orientación y sentido al transcurso de la investigación, habida cuenta de que marca la hoja de ruta. En el presente estudio se han utilizado como referente las pautas que recoge Martínez González (2007) con respecto a las fases del proceso de la investigación científica relativa a educación.

Una de las premisas más importantes de este estudio ha sido adecuar la investigación, y consecuentemente, las fases en las que se desarrolla, a la realidad que he ido encontrando. Para cumplir este requisito, el planteamiento de trabajo debe permitir realizar una valoración adecuada en función de los factores que inciden en la situación analizada (diagnóstico) y tomar decisiones sobre cómo actuar para mejorarla (intervención). (Martínez González, 2007, p.19) de forma progresiva y permitiendo (incluso potenciando) los cambios necesarios sobre la planificación inicial.

Tabla 4: Fases del proceso. Marco general de la investigación científica en educación.

I. Planteamiento de la Investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación del <i>tema de investigación</i> o de la situación que precisa ser analizada. En su caso, análisis del contexto de investigación. 2. Propuesta de <i>objetivos</i> a lograr. 3. Si es el caso, formulación de <i>hipótesis</i> de investigación para su contrastación.
II. Diseño y Planificación de la Investigación	<ol style="list-style-type: none"> 4. Identificación de <i>variables</i> de estudio y su operativización. 5. Identificación de los <i>sujetos</i> y/o <i>población</i> de estudio. En su caso, selección de la <i>muestra</i>. 6. Elaboración y/o selección de los <i>procedimientos de recogida de información</i>. Planificación de su aplicación. 7. Identificación de los <i>procedimientos de análisis de datos</i>.
III. Ejecución del Diseño de la investigación	<ol style="list-style-type: none"> 8. <i>Aplicación</i> de los procedimientos de recogida de información. Obtención de <i>datos</i>. 9. Tratamiento y análisis de datos. Obtención de <i>resultados</i>.
IV. Interpretación y Reflexión	<ol style="list-style-type: none"> 10. Interpretación de resultados y obtención de <i>conclusiones</i>. Si es el caso, elaboración de la valoración y diagnóstico de la situación analizada en base a criterios de valoración previamente establecidos. 11. Establecimiento de <i>implicaciones para la práctica educativa</i>. En su caso, toma de decisiones para la intervención educativa: orientación y asesoramiento; diseño, ejecución y evaluación de programas, etc.
V. Redacción y Difusión del Informe de Investigación	<ol style="list-style-type: none"> 12. <i>Redacción del informe de investigación</i>. 13. <i>Difusión del informe</i>.

Fuente: *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (Martínez González, 2007, p.20).

El proceso se expresa *grosso modo*, porque dada la naturaleza de la investigación en distintos momentos he reformulado el enfoque para que la planificación se ajuste a la realidad encontrada y no a la inversa. Otra aclaración relevante es que, aunque se presenten fases diferenciadas, muchas han coexistido en el tiempo y otras tantas no se han cerrado hasta la finalización del proceso relativo a la investigación. Del mismo modo, para justificar este “rehacer el plan” recalco que la investigación consta de dos grandes momentos. El primero, hasta la obtención de los resultados iniciales y el segundo, a partir de las decisiones en torno a los mismos (dados los resultados obtenidos decidí elaborar e implementar un taller formativo para el profesorado). Por último, entre los preliminares para la exposición de las fases

queda añadir que la revisión bibliográfica ha estado presente en todos los momentos que conforman la investigación y ha sido básica para reajustar y adecuar el plan de investigación al objeto de estudio (y no al revés). La revisión bibliográfica continuada ha sido un elemento definitorio en todas las fases de la investigación y clave en el modelo de estudio elaborado, aunque no se señala en la descripción de todas para simplificar la lectura.

La primera parte fue de planteamiento o planificación y ha servido para identificar, definir y delimitar el objeto de estudio, abordado desde tres vías. Para empezar realicé una primera revisión de la bibliografía especializada, que sirvió para contextualizar y acotar el tema gracias a la revisión de los ítems fundamentales del estudio (TIC, educación secundaria, igualdad de género en la escuela, uso de redes sociales, alfabetización digital, TDS, legislación educativa, formación del profesorado, etc.). Desarrollé este primer aspecto durante el curso 2016/2017 y durante los primeros meses, aproximadamente de septiembre a diciembre, del curso siguiente. Una vez acotado el tema, planteé la pregunta de investigación y a raíz de la formulación se llevó a cabo un primer acercamiento informal al tema, hablando con alumnado, profesorado y con otros agentes educativos sobre el uso de redes sociales en la escuela, sobre la manera en la que se trabajan la igualdad de género y la alfabetización digital, etc. para tener una primera toma de contacto con la realidad sobre el tema a estudiar. Estas conversaciones se alargaron, aproximadamente, entre enero y mayo del curso 2017/2018. Con el conjunto de información obtenida en los primeros acercamientos y con la revisión bibliográfica, establecí los objetivos a lograr y formulé las hipótesis. Gracias a la combinación de las distintas partes de la primera fase realicé un esbozo preliminar de lo que sería el diseño y la planificación de la investigación. Este proceso fue progresivo y se realizó entre los meses de abril y julio del mismo año lectivo.

La segunda fase de la investigación está enfocada en el diseño y la planificación propiamente dichos y, dada la naturaleza de la investigación, se ha dilatado desde septiembre de 2018 hasta principios de 2020, coincidiendo en el tiempo con otras fases. En septiembre de 2018 desarrollé en profundidad la pregunta de investigación, definiendo la finalidad del estudio, su posible aplicabilidad, la selección de la población y preseleccionando las técnicas de

recogida de información a usar en función de los objetivos propuestos en la primera fase. También en esta fase decidí plantear una metodología que permitió adecuar el avance de la investigación a la realidad que fui encontrando. Los resultados previos obtenidos en la fase de planteamiento de la investigación gracias a las conversaciones informales y a la revisión bibliográfica, junto con la elección metodológica, me permitieron centrar mucho las cuestiones a conocer, y fueron el punto de partida para la elaboración del resto de técnicas de recogida de información. En primer lugar planifiqué un cuestionario para el profesorado y otro para el alumnado de secundaria. Gracias a los grupos de control que se realizaron entre septiembre y diciembre de 2018 se ajustaron las preguntas para conseguir el modelo más óptimo (tanto en relación a las preguntas como a la presentación) y decidí plantear un cuestionario online para los y las docentes y uno con un formato más tradicional, en papel, para el alumnado.

Habida cuenta de que el diseño y la planificación de la investigación son la “hoja de ruta” a seguir durante el estudio, la tercera fase supone la puesta en práctica con la ejecución del diseño de la investigación. En este punto apliqué los procedimientos de recogida de información⁶². Dadas las características de la investigación, durante la ejecución se revisó el diseño para ajustar los instrumentos necesarios en el estudio a medida que avanzaba la investigación. En primer lugar, durante el curso 2017/2018 empecé a pasar los cuestionarios digitales al profesorado. Se decidió empezar antes con este grupo porque sus respuestas podían influir en la construcción final del cuestionario del alumnado y porque durante este periodo se estaba decidiendo si trabajar con alumnado de distintos centros o focalizar la muestra como posteriormente se hizo. Una vez tomada la decisión y paralelamente a la implementación de cuestionarios del alumnado contacté con distintos centros para el trabajo de campo. A principios del curso 2018/2019 se decidieron los centros y las fechas para trabajar con el alumnado. Gracias al análisis de los grupos de control de alumnado y a los resultados obtenidos hasta el momento con los cuestionarios del profesorado, decidí trabajar con entrevistas grupales con el alumnado de

⁶² A fin de hacer más comprensible la lectura, he decidido separar la información relativa a la recogida de información – como los detalles sobre los criterios de selección, las distintas técnicas de investigación, etc.- en los distintos capítulos de la metodología.

secundaria que elaboré y apliqué tras la implementación de los cuestionarios durante el mismo curso académico y a una selección del alumnado.

Tal y como se ha indicado, la presente investigación se plantea como un proceso abierto y flexible por lo que va reformulándose a medida que se desarrolla (Guba & Lincoln, 1994). En consecuencia, el análisis de los resultados obtenidos hasta el momento supuso un punto de inflexión en la investigación, porque el análisis de datos era necesario para ver si estaba justificada la intervención pedagógica –y para definir el tipo de intervención- o, de lo contrario, no se confirmaba su necesidad. Una vez realizado el análisis, planifiqué e implementé la cuarta fase de la investigación, la propuesta de intervención según las implicaciones para la práctica educativa de los resultados obtenidos. En esta fase elaboré, apliqué y evalué la propuesta formativa para el profesorado en el marco de la formación continua. Este proceso llevó varios meses, desde abril de 2018 hasta septiembre de 2019.

Con la intervención educativa realizada, decidí que era positivo conocer la opinión de más agentes educativos para tener más perspectivas de la realidad estudiada. Decidí contactar con estudiantes del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas. Finalmente solo accedió el Máster de la Universidad de La Laguna entre las universidades contactadas. Previamente, en el curso 2017/2018 se barajó la posibilidad de contactar con los másteres pero se decidió aplazar los cuestionarios hasta tener los datos anteriormente descritos. Al mismo tiempo contacté con profesionales de la pedagogía a quienes también pasé un cuestionario, que previamente pasó un grupo control tanto del alumnado del máster como de pedagogas. Los distintos procesos se realizaron entre octubre y diciembre de 2019. Tras el análisis de estos cuestionarios se detectó que aún quedaban detalles en los que era de interés profundizar. Por tanto, amplié la recogida de información entrevistando a dos profesionales de la pedagogía y a una profesora en enero de 2020. Por último y para poder contar – aunque fuese con un breve acercamiento- con la opinión y punto de vista de las familias, se realizó una entrevista grupal con madres y padres de alumnas y alumnos de secundaria y sus hijas e hijos. Aunque esta

entrevista grupal se planificó aproximadamente en septiembre de 2019 se realizó en febrero de 2020.

Fui analizando los datos a medida que iba implementando las distintas técnicas de investigación, desde 2017 hasta 2020. Una vez realizado y evaluado el proyecto de intervención y recogida y analizada toda la información, elaboré las conclusiones, los límites del estudio y su posible prospectiva, y analicé los datos obtenidos en su conjunto. Este proceso terminó en abril de 2020.

Por último y una vez terminada la obtención de datos, según el esquema de trabajo propuesto por Martínez González (2007), como quinta fase o fase de elaboración del informe he redactado el documento final, que comprende todos los aspectos que dan forma al estudio, como el análisis y comparativa con la bibliografía especializada, la presentación y el análisis de los resultados obtenidos, las conclusiones, etc. y que son un compendio de los aspectos más importantes de la investigación.

En definitiva, planificar y posteriormente revisar las fases de investigación a medida que avanza el estudio me ha resultado positivo porque me ha ayudado a centrar el trabajo, a optimizar los esfuerzos y, en consecuencia, revierte positivamente en la calidad de los datos obtenidos y a supuesto mayor consciencia de la realidad estudiada y de las necesidades de las personas participantes así como una comprensión más profunda de la problemática y del proceso de investigación.

7.2. Agentes educativos. Selección de la población participante

7.2.1. Identificación

Para la consecución de los objetivos de la investigación he trabajado con distintos grupos de personas que conformaron la muestra del estudio. Con cada grupo apliqué requisitos diferentes y empleé técnicas adaptadas a lo que pretendía conocer gracias a la colaboración de cada uno de ellos. Con este tratamiento, diferenciado pero complementario, pretendía conocer todo lo posible la realidad del objeto de estudio al recoger las opiniones de los y las principales protagonistas de la educación y también, de forma breve, a

personas externas que expresaron su punto de vista. Todas estas personas están organizadas en las siguientes categorías:

- Alumnado de secundaria.
- Profesorado de secundaria.
- Familias. Madres, padres, hijas e hijos.
- Alumnado de máster MFP⁶³.
- Pedagogas y pedagogos.
- Otras y otros participantes.

Tabla 5: Personas participantes desagregadas por género según su grupo de pertenencia.

	Mujer	Hombre	Otro	No cont.	TOTAL
Profesorado secundaria	78	37	0	0	115 (21%)
Alumnado secundaria	178	160	10	9	356 (65,2%)
Alumnado MFP	7	5	0	0	12 (2,2%)
Familias	3	4	0	0	7 (1,3%)
Pedagogas	27	10	0	0	37 (6,8%)
Otras agentes	11	9	0	0	20 (3,7%)
TOTAL	304 (55,7%)	224 (41%)	10 (1,7%)	9 (1,5%)	547 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

⁶³ Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

El conjunto total de las personas de cada grupo compone la muestra de la investigación. Han participado 547 personas repartidas como se desglosa en la tabla 5. Aunque contacté con más personas solo he contado aquellas que participaron activamente en la investigación, el resto no se han tenido en cuenta en el conteo de la muestra.

La muestra fue diseñada, principalmente, en base a dos aspectos, en primer lugar, en relación con las variables del grupo de pertenencia, donde se diferenciaron las distintas categorías de las y los participantes. En segundo lugar, los distintos grupos se completaron siguiendo una distribución que respetase la paridad de género, para procurar, en la medida de lo posible, una muestra equitativa. El número de personas que componen cada grupo no es el mismo porque algunos grupos (como el alumnado y el profesorado) protagonizan la investigación mientras que otros son secundarios y han ayudado a complementar la información.

7.2.2. Elección y selección de participantes

Las personas que han participado en esta investigación componen una muestra no probabilística porque la elección en todos los casos se ha marcado por la conveniencia de la investigación (McMillan y Schumacher, 2005, p.140). En este apartado vamos a ver los requisitos de cada grupo participante y el proceso que se llevó a cabo para conocer sus opiniones.

Los objetivos de la investigación se centran en conocer aspectos concretos de la realidad educativa y en proponer un proyecto pedagógico para tratar las posibles problemáticas que se encuentren. Ambos grupos de objetivos son perfectamente aplicables a cualquier realidad de educación formal de secundaria, por lo que no necesité una muestra con características muy particulares, sino que seleccioné un grupo de personas que, aun no siendo una muestra representativa de todo el conjunto, sí que dan respuesta a los objetivos propuestos y permiten verificar o refutar las hipótesis planteadas.

La presente investigación se centra en conocer y analizar la realidad del alumnado y profesorado de secundaria y, en consecuencia, son los dos grupos principales para el estudio. Para poder construir una visión general de la

realidad educativa que ocupa esta investigación, he contado con las opiniones y puntos de vista de otros grupos importantes en educación como las pedagogas y pedagogos, las y los futuros profesionales (alumnado del Máster de Formación del Profesorado) y, por supuesto, con las familias. Estos grupos, que se pueden denominar como secundarios, han ayudado a dar cohesión y profundidad aunque no son el objeto de estudio principal, sino que, como digo, aportan matices y riqueza al conjunto general de información que gira en torno al alumnado y al profesorado. Del mismo modo y como agentes terciarios, se ha contado con otras personas participantes, especialmente en los primeros momentos de la investigación.

La elección de las personas y centros seleccionados ha dependido, en parte, de la selección geográfica previa. Para la elección y selección de las personas participantes, una vez delimitada el área geográfica, se siguieron dos estrategias. De una parte, se contactó con distintos centros hasta dar con dos con características diferentes y que posibilitaron el acceso tanto para conocer la opinión de los y las agentes educativos, como para, si se daba el caso, llevar a cabo la propuesta de intervención adaptada a la realidad de cada centro, por lo que conocerlos de antemano resultaba beneficioso. En estos centros se trabajó con el grueso de la muestra, compuesta por alumnado y profesorado de secundaria. De otra parte, se contactó de manera externa con otras y otros docentes, que trabajan en centros de Gran Canaria, Tenerife y Madrid fundamentalmente, igual que las pedagogas y pedagogos participantes. Las dos familias son de Gran Canaria, el alumnado del Máster de Formación del Profesorado está formándose en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna y las otras y otros participantes principalmente son también de Gran Canaria, Tenerife y Madrid.

Los dos institutos principales en la investigación se seleccionaron por sus características, que suponen dos hábitats o espacios diferentes.

a. Instituto de Educación Secundaria de Santa Brígida.

El centro público de secundaria IES Santa Brígida está situado en el municipio homónimo, en el noroeste de la isla de Gran Canaria. Santa Brígida es un

municipio de 18.263 habitantes (INE, 2020) y cuenta con la renta per cápita más alta del archipiélago canario, aunque esta varía según los distintos barrios que conforman el municipio, que están bastante diseminados. El instituto de Santa Brígida es el único instituto público del municipio y recoge al alumnado de las distintas zonas que conforman la villa. Desde el 2016 y hasta el curso actual ha variado algo el número de alumnas y alumnos. En los cursos 2018/2019 y 2019/2020 el centro cuenta con 49 profesoras y profesores, que dan clase aproximadamente a 400 alumnas y alumnos. 400 durante el curso 2018/2019 y 402 en el curso 2019/2020.

b. Instituto de Educación Secundaria Pérez Galdós.

Este centro público educativo se encuentra en Las Palmas de Gran Canaria, capital de la isla de Gran Canaria y de la provincia de Las Palmas. La ciudad cuenta con una población de 379.925 personas (INE, 2020). Está situado en Tomás Morales, en la zona popularmente conocida como “calle de los institutos” ya que alberga varios institutos de la ciudad y el campus del obelisco de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El IES Pérez Galdós es el mayor de Gran Canaria y, durante los cursos comprendidos entre el 2016 y el 2020 ha habido 120 docentes y aproximadamente 1600 alumnas y alumnos que han oscilado en los cursos comprendidos entre los años descritos.

En comparación, ambos institutos presentan características diferenciadas. El IES Santa Brígida es un centro que recoge, principalmente, alumnado del pueblo en el que está situado, mientras que el IES Pérez Galdós cuenta con alumnado de toda la isla de Gran Canaria, especialmente en los niveles superiores de formación y tiene una oferta formativa mayor. El alumnado es muy distinto también, el IES Santa Brígida recibe variedad de alumnas y alumnos de un mismo entorno, mientras que en el IES Pérez Galdós son de barrios de distintas zonas de Gran Canaria. En cuanto a tamaño, también son muy distintos y lo mismo ocurre con la ubicación. El IES Pérez Galdós está en una zona céntrica de la ciudad de Las Palmas, mientras que el IES Santa Brígida está algo alejado del casco del pueblo. El profesorado también presenta diferencias, ya que especialmente la diferencia de tamaño del claustro facilita,

en el caso del IES Santa Brígida que se conozcan todos y así mismo, que conozcan al alumnado.

7.2.2.1. Profesorado

Los y las docentes que componen la muestra se dividen en tres grupos. Por un lado, cuatro participaron en sesiones de conversación informales, por otro contestaron un cuestionario 110 y una docente participó en una entrevista. Para cada técnica seleccionamos una parte del grupo total que no participó en el resto. La selección de la parte que participó en el primer instrumento se realizó teniendo en cuenta la paridad y siguiendo el modelo de muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005). Para los cuestionarios se aplicó el mismo tipo de muestreo y el de “bola de nieve” con el que contactamos con profesorado no vinculado a los dos institutos principales que participan en este estudio. Los requisitos necesarios para ser parte de la muestra en ambos casos fueron:

- Ser docente en educación secundaria.
- Estar activos en el ejercicio docente.
- Centros públicos, privados o concertados.
- Voluntariedad de participar en el estudio.

En el caso de la profesora entrevistada, contacté con ella específicamente porque me interesó su opinión concreta por su tipo de perfil, con lo que apliqué un tipo de muestreo incidental en su selección. Teresa es profesora de pedagogía terapéutica y la autora del perfil de Instagram Entretea (@entre_tea) y de la web homónima. En ambos espacios comparte recursos docentes, juegos y actividades y, particularmente en Instagram, tiene un perfil muy activo en el que interactúa con otras y otros docentes y profesionales educativos. Para ella la red es un espacio que posibilita compartir recursos y, por eso, empezó la comunidad de casi 75 mil seguidores que tiene actualmente⁶⁴ a raíz de un grupo de alumnas y alumnos que la inspiró para hacerlo. Ha centrado su actividad en la red en Instagram especialmente por las características de esta red social y por la cantidad de gente que la utiliza.

⁶⁴ A fecha de 26 de agosto de 2020 cuenta con 74,5 mil seguidoras y seguidores en Instagram y ha compartido 268 publicaciones sin contar con las historias.

Aunque habría sido positivo hablar también con un docente con un perfil similar, no fue posible contactar con ninguno que accediese a participar.

a. Género.

De la muestra total de 110 personas que han contestado los cuestionarios, 75 son mujeres, 35 hombres y ninguna persona ha manifestado otra identidad de género. Porcentualmente hay un 68,2% de mujeres y un 31,8% de hombres. La mayor presencia de mujeres en la muestra es coherente con que en educación secundaria hay más profesoras que profesores.

b. Edad.

Junto con el género se preguntó por la edad. La codificación se realizó en intervalos de cinco años y las respuestas de mayor a menor proporción se distribuyen del siguiente modo: el 27,3% tiene entre 51-55 años, el 20% entre 46-50, el 17,3% está entre 56-60, el 12,7% tiene entre 36-40 años, el 9,1% entre 41-45 años, el 6,4% tiene entre 31-35 años, el 3,6% tiene entre 26-30 años y también el 3,6% tiene más de 60 años. Nadie en la muestra tiene 25 años o menos. Casi la mitad de la muestra está entre los 46 y los 55 años, coincidiendo con la media de edad general del profesorado.

En relación con la edad las diferencias de género que encontramos son significativas solo en algunos intervalos. En el profesorado más joven hay más presencia de hombres que de mujeres, en el intervalo entre 26-30 hay un 8,6% de hombres y un 1,3% de mujeres y en el de 31-35 un 11,4% de hombres y un 4% de mujeres. También encontramos diferencias en el intervalo de 41-45 que tiene más presencia femenina con un 10,7% frente a la masculina que es de un 5,7%. El intervalo de 51-55 también está más feminizado, hay una representación femenina del 29,3% frente al 22,9% de hombres. En las profesoras de más de 60 años el total de la muestra está compuesto por mujeres. Parece que los datos apuntan a que hay más profesoras en los rangos de edad superiores y que están teniendo más presencia los profesores en las edades más jóvenes.

c. Titulación.

Con respecto a la titulación se pidió que escogiesen todas las opciones correctas. Las respuestas relativas a los estudios de primer ciclo se distribuyen de más a menos frecuencia en el siguiente orden: la mayoría del profesorado es licenciado (76,4%), el 16,4% ha cursado una diplomatura y el 4,5% un grado. El 11,8% tiene un título de máster y el 10% un doctorado. La mayor presencia de licenciaturas y diplomaturas frente al bajo índice de grados es condición directa de la edad de las y los docentes.

d. Cursos en los que imparte docencia.

A continuación se preguntó por los cursos en los que se imparte docencia para comprobar cuántos estaban cubiertos por la muestra. En este punto no buscamos saber el número de profesoras y profesores por curso sino ver que todo el conjunto de cursos que componen la secundaria tiene alguna representación. Las 110 profesoras y profesores están repartidas en todos los cursos desde primero de la ESO hasta segundo de bachillerato.

e. Asignaturas.

Asimismo, se preguntaba junto al ítem anterior por las asignaturas para ver si todas las ramas docentes están cubiertas. Del mismo modo encontramos que la muestra tiene representación de todas las asignaturas de secundaria.

f. Tipo de centro.

En cuanto al tipo de centro diferenciamos entre centros públicos, concertados y privados. En el grupo de personas participantes la representación es mayoritariamente de centros públicos, con un 90% de la muestra. El resto se reparten entre centros concertados (5,5%) y privados (4,6%).

g. Años de ejercicio docente.

El número de años ejerciendo correlaciona con la edad del profesorado. En este caso también se realizó la codificación en intervalos (salvo para quienes llevan menos de un año) y presentamos las respuestas según su frecuencia. El 50,9% de la muestra lleva ejerciendo la docencia más de 20 años. El siguiente valor con más frecuencia es el del profesorado que lleva entre 1-4 años en el ejercicio, que suponen el 14,5% del total. El 13,6% ha sido profesor o profesora

entre 17-20 años, seguidos del intervalo anterior que han dado clase en secundaria durante 13-16 años (10%). Los tres intervalos restantes disminuyen porcentualmente y en los de docencia con una relación directa. Así, el 6,4% ha sido docente entre 9-12 años, el 2,7% de 5 a 8 años y el 1,8% durante menos de un curso lectivo completo por lo que están en su primer año de docencia.

En consonancia con los datos obtenidos al preguntar la edad, los años de ejercicio docente presentan diferencias de género. La más acusada es que no hay ningún hombre de la muestra con más de 20 años de ejercicio docente mientras que este intervalo supone en el grupo de mujeres el 54,7% y en la muestra total el 50,9%. También se observan diferencias significativas relacionadas con el género en el intervalo de 1-4 años de ejercicio en el que las mujeres están en un 9,3% frente al 25,7% de los varones de la muestra. En el periodo de 17-20 años de ejercicio también encontramos diferencias, el 42,9% de los hombres participantes están en esta franja, que ocupan el 13,3% de las mujeres de la muestra.

7.2.2.2. Alumnado de secundaria

Las y los educandos componen el grupo muestral más grande del estudio. Esto es para poder conocer las opiniones de los grupos de edad que componen la educación secundaria. La elección y selección de la muestra se ha diferenciado en función de la técnica empleada, aunque en todos los casos se ha realizado una selección basada en el modelo de muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005). Los requisitos generales que se buscaron en las personas participantes fueron:

- Permiso de las o los tutores legales para participar.
- Alumnado de secundaria (entre segundo de la ESO y segundo de bachillerato).
- Cursando sus estudios en centros públicos, privados o concertados.
- Voluntariedad de participar en el estudio.

En primer lugar, se seleccionaron 6 alumnas y alumnos de secundaria para las sesiones de conversación informales, teniendo en cuenta en la elección la variedad de edades para cubrir los diferentes ciclos de secundaria y atendiendo

también a la paridad de género. En segundo lugar, contacté con los dos centros educativos que permitieron el acceso a las aulas. Se pactaron las horas en las que se pasarían los cuestionarios y los grupos a los que accedería, procurando acceder a una representación de todos los cursos. El único requisito que debía tener el alumnado es estar cursando educación secundaria en cualquier curso comprendido entre segundo de la ESO y segundo de bachillerato y, como en todos los casos, la voluntariedad de participar. Una vez realizados los cuestionarios, de entre las clases que habían participado y de manera aleatoria, se seleccionaron las y los participantes para las entrevistas grupales, que también se llevaron a cabo en horario lectivo.

a. Género.

Han respondido el cuestionario un total de 350 educandos de secundaria que se han descrito como 175 mujeres, 156 varones y 10 personas que no se incluyeron en ninguno de los dos géneros binarios optando por referirse a sí mismos como “otro género” y 9 personas no contestaron al ítem. En datos porcentuales esto supone que el 50% de la muestra son mujeres, el 44,9% son varones, el 2,9% indica que no pertenece a ninguno de estos grupos (seleccionando la opción: otro) y el 2,6% no contesta, bien porque no encuentra identificación en las opciones dadas, bien por otras razones como el despiste.

a. Edad.

A diferencia del resto de cuestionarios a otros grupos muestrales, en el caso del alumnado de secundaria se registra la edad exacta porque se ha considerado que los intervalos no son válidos para edades en las que puede haber tantas diferencias de opinión y percepción vinculadas con el nivel madurativo. Las edades del alumnado de secundaria están distribuidas entre los 12 y los 20 años. La media de edad es de 15,07 años y la proporción por edades es la siguiente:

- 12 años: 8.
- 13 años: 80.
- 14 años: 70.
- 15 años: 61.

- 16 años: 63.
- 17 años: 33.
- 18 años: 22.
- 19 años: 5.
- 20 años: 1.
- No contesta: 7.

b. Curso.

Además de la edad quisimos conocer el curso escolar de cada participante. En relación con los requisitos que aplicamos a la muestra todas las personas están entre 2º de la ESO y 2º de bachillerato. La distribución de personas por curso es la siguiente:

Tabla 6: Alumnado de secundaria encuestado según los cursos académicos.

Curso	Número de alumnado	Porcentaje
2º ESO.	128	36,6%
3º ESO.	66	18,9%
4º ESO.	60	17,1%
1º Bach.	57	16,3%
2º Bach.	39	11,1%

Fuente: Elaboración propia.

7.2.2.3. Alumnado de Máster de formación del profesorado

Con las alumnas y los alumnos del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas también se aplicó el mismo criterio de elección muestral que en el resto de casos. La participación de este grupo fue mediante cuestionarios y el único requisito (además de los compartidos por todos los

grupos) fue estar cursando el citado máster en la Universidad de La Laguna. Este requisito no era una exigencia previa pero fue el único máster de los contactados que nos permitió el acceso a su alumnado, lo que limitó mucho el tamaño de la muestra. El escaso número de participantes de máster ha sido un impedimento a la hora de contar con un número significativo de participantes y de respuestas. No obstante, he decidido mantener la información obtenida de la participación de las 12 personas de este grupo porque plantea un esbozo de las posibles diferencias generacionales y de experiencia con el profesorado en activo. Así, aunque los datos de este grupo no permiten extraer conclusiones, si indican las posibles tendencias y ayudan, comparando los resultados con los de otros grupos, a la composición de los resultados del profesorado.

a. Género.

El grupo de estudiantes participantes está compuesto por 12 personas, siete mujeres y cinco hombres. Ninguna de las personas que participa en este grupo ha manifestado otra identidad de género.

a. Edad.

Las edades se han planteado en intervalos y las respuestas se distribuyen del siguiente modo: hay 4 personas entre 20-25 años, 5 entre 26-30 años, 1 persona en el intervalo de 31-35, en el de 36-40 y en el de 41-45 respectivamente. En cuanto a la distribución de la edad en relación con el género no encontramos diferencias reseñables.

b. Titulación.

En cuanto la titulación previa a los estudios de máster, encontramos relación con la edad en tanto que la mayor parte (9) tienen un título de grado. 1 persona es diplomada y 2 son licenciadas, no encontramos ningún patrón que indique diferencias de género.

c. Experiencia.

Dos tercios de la muestra (8 personas) no han tenido ninguna experiencia profesional vinculada a la educación ni prácticas relacionadas con el tema. Las 4 personas restante sí. En este caso encontramos que, de esas 4 personas 3

son varones por lo que teniendo en cuenta el tamaño reducido de la muestra si supone una diferencia reseñable.

7.2.2.4. Pedagogas y pedagogos

En cuanto a las pedagogas y pedagogos que forman parte de esta investigación, participaron en distintas técnicas. Seleccioné a cinco personas para las conversaciones informales iniciales, el total de participantes realizó un cuestionario y una pedagoga y un pedagogo participaron con entrevistas personales. La selección de la muestra fue como en el resto de casos no probabilística y el único requisito junto con la voluntariedad fue ser pedagoga o pedagogo titulado. A excepción de las personas seleccionadas para las entrevistas, para quienes se tuvo en cuenta el resto de su perfil profesional y la paridad de género y, del mismo modo que en la selección de la otra persona entrevistada, seleccioné a las dos personas aplicando un criterio incidental porque sus perfiles profesionales encajan con la investigación. Patricia es graduada en pedagogía, ha cursado el Máster en Liderazgo Político y Social y ha trabajado analizando la repercusión de las redes sociales en las campañas y acciones políticas. Alejandro también es graduado en pedagogía y ha cursado el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas y el Certificado de Promoción para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres y ha trabajado con menores vulnerables en centros de menores. Además de sus estudios académicos, ambos son activista en pro de la igualdad de género y defienden la educación con perspectiva de género. También usan activamente las redes sociales, particularmente Instagram y consideran que es una herramienta útil para la escuela.

a. Género.

Del total de 37 personas participantes 27 son mujeres, 10 hombres y nadie ha señalado otra identidad de género. La gran diferencia de participación en función del género es representativa de la realidad de un colectivo mayoritariamente femenino.

a. Edad.

Igual que en los otros modelos de cuestionario que he presentado hasta ahora, expongo las opciones de edad por intervalos. La mayor parte de las y los participantes se encuentran en el intervalo entre 26-30 años (31 personas). El resto están repartidas en distintas edades. 2 personas entre los 20-25 años, 3 entre los 31-35 y 1 persona en el intervalo de 41-45 años.

b. Experiencia profesional.

Del total de la muestra 31 personas tienen experiencia profesional vinculada a la educación y 6 no la tienen.

c. Titulación.

Todas las personas participantes en el cuestionario son graduadas y 10 además tienen un título de máster.

7.2.2.5. Familias

Las familias son un grupo compuesto por madres, padres y sus hijas e hijos. Para acercarme a la opinión de este colectivo llevé a cabo las conversaciones informales con ocho personas y también realicé una entrevista grupal, con siete personas. Los y las participantes en ambos casos eran diferentes. La selección de la muestra también se realizó siguiendo el método de muestreo no probabilístico de “bola de nieve” o “en cascada” (McMillan y Schumacher, 2005) para potenciar una relación de confianza con las familias participantes. La identificación y selección se hizo teniendo en cuenta los siguientes requisitos:

- Madres y padres de alumnado de secundaria (entre segundo de la ESO y segundo de bachillerato)
- Cursando sus estudios en centros públicos, privados o concertados.
- Voluntariedad de participar en el estudio.
- En el caso de las hijas e hijos debían ser alumnado de secundaria pero no ser parte del grupo muestral de alumnado de secundaria.
- Junto con estos criterios fundamentales se intentó la paridad en la muestra y también procuramos tener representación de agentes educativos vinculados a centros de enseñanza privados o concertados,

ya que la amplísima mayoría de las personas participantes en nuestro estudio son de centros públicos y buscamos ampliar este aspecto.

Junto con estos criterios fundamentales se intentó la paridad en la muestra y también procuré tener representación de agentes educativos vinculados a centros de enseñanza privados o concertados, ya que la amplísima mayoría de las personas participantes en el estudio son de centros públicos y quise tratar con algunas participantes de centros privados o concertados. Por mantener la paridad en la muestra se seleccionaron para la entrevista grupal dos familias con estructuras muy similares porque no conseguí equilibrar el número de participantes masculinos y femeninos de otro modo. Una posible mejora a este respecto radicaría en ampliar la muestra con otras estructuras familiares, como, por ejemplo, las monoparentales.

7.2.2.6. Otras y otros participantes

El último grupo de participantes a describir participó en el proceso inicial con las sesiones de conversación informales. Esta muestra la componen: profesoras y profesores universitarios y otras alumnas y alumnos universitarios de distintos ciclos. En ambos casos (docentes y educandos) vinculados a disciplinas relacionadas con mi tema de estudio. También opté por contar con personas sin ninguna vinculación a los temas referidos en esta investigación (profesionales de otros sectores), que llamo agentes externos. Del mismo modo que con los grupos principales (alumnado de secundaria y profesorado) y con los grupos secundarios (alumnado del MFP, pedagogas y familias), esta muestra se seleccionó siguiendo el modelo de muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005).

Aunque la participación de este grupo de personas se limita al inicio de la investigación, han jugado un papel decisivo porque sus aportaciones durante la primera fase me ayudaron a definir el objeto de estudio y a plantear el proyecto de investigación, así como a planificar el resto de grupos de participantes.

7.3. Técnicas de investigación utilizadas

Dados los objetivos de la investigación y las y los agentes educativos participantes, la elección, construcción y aplicación de las técnicas se ha diferenciado en función del público objetivo y de la idea de “construcción del dato” (Serbia, 2007). He combinado distintas técnicas de investigación, adaptadas a los objetivos con la intención de obtener más profundidad en el estudio y distintas perspectivas sobre la misma temática. Dentro de la metodología cualitativa, la combinación de técnicas posibilita conocer las distintas realidades que confluyen según el punto de vista de los diferentes grupos de participantes, que son concretos y cambiantes en función de los contextos (Alonso, 1998). Así, los temas de interés del estudio se han abordado mediante técnicas de investigación cualitativas, y se ha apoyado el análisis en datos cuantitativos cuando se ha considerado beneficioso.

He trabajado con 547 personas y obtenido 712 testimonios, ya que algunas personas han participado en más de una técnica. También señalo que en la elección y aplicación de las técnicas ha influido mi percepción sobre cuáles serían más beneficiosas y efectivas teniendo en cuenta los objetivos, las personas participantes y también los recursos con los que he contado. Igual que ocurre en el resto de decisiones que hay que implementar en el proceso de una investigación, hay una parte de subjetividad que debemos tener presente.

En este capítulo se describen las técnicas de investigación utilizadas durante la primera parte del estudio, que son: sesiones de conversación informales con entrevistas abiertas, cuestionarios, entrevistas individuales y entrevistas grupales. Además de estas técnicas, elaboré e implementé un Taller, que se tratará en el capítulo12, dónde se explican las técnicas de investigación que se emplearon en la segunda parte del estudio. Decidí hacer esta diferenciación para simplificar la lectura y porque las distintas técnicas de investigación dan respuesta a procesos distintos –aunque complementarios- de la investigación. La combinación de técnicas ha permitido reconstruir el prisma de opiniones, percepciones, experiencias y expectativas depositadas en la enseñanza de la alfabetización digital con perspectiva de género, particularmente desde el uso de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género.

7.3.1. Sesiones de conversación informales. Entrevista abierta

La primera toma de contacto con las personas relacionadas con el problema de estudio fue mediante sesiones de conversación informales. Se plantearon entrevistas libres, flexibles o abiertas, siguiendo la idea de conversación guiada (Valles, 2002) para obtener una aproximación a la opinión de distintas actrices y actores educativos. Enfoqué este primer acercamiento como una toma de contacto piloto con la realidad. Desde el principio la investigación ha buscado ser coherente con las necesidades educativas por lo que antes “de empezar” y como punto de partida, procuré contrastar si había algún interés por el tema. Para plantear estas conversaciones informales no se elaboró un guion (como veremos que si se hizo en las entrevistas semi-estructuradas), sino que la idea fue comenzar la conversación sobre una premisa o titular y, a partir de ahí, ver como se desarrollaba el discurso. Hablé con alumnado de secundaria de distintos ciclos educativos, familias (madres y padres), profesorado de secundaria, profesorado universitario⁶⁵, otras y otros estudiantes universitarios con vinculación al tema de mi tesis y agentes externos⁶⁶, todas y todos recogidos en la tabla 7. Al tratarse de conversaciones informales no se grabaron, sino que tras la conversación se tomaron notas con las ideas generales surgidas para mantener la idea de conversación.

Tabla 7: Participantes en las conversaciones informales.

	Mujeres	Hombres	Otros	TOTAL
Alumnado	3	3	0	6 (15,8%)
Familias	4	4	0	8 (21%)
Profesorado secundaria	2	2	0	4 (10,6%)

⁶⁵ Elegí profesorado universitario relacionado con el tema, especializado en estudios de género, sociología, medios de comunicación, educación, etc.

⁶⁶ Llamo agentes externos a personas sin vinculación directa con los estudios de género, la educación o las redes sociales más allá del uso personal.

Profesorado universitario	2	2	0	4 (10,6%)
Otras y otros estudiantes	4	2	0	6 (15,8%)
Agentes externos	5	5	0	10 (26,3%)
TOTAL	20 (52,6%)	18 (47,3%)	0	38 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

El modo de llevar a cabo las conversaciones informales consistió en que a cada persona, teniendo en cuenta su perfil y adaptando el discurso, le expliqué mi proyecto de tesis. Así, se inició la conversación en cada caso y recibí un *feedback* muy positivo, porque sin que mis conocimientos (ya que fue durante la fase de construir la idea de la investigación) limitaran o filtraran las respuestas, pude acceder a opiniones muy variadas y darme cuenta de que, como preveía, podía estar ante un tema interesante y con posibilidades de repercusión positiva. Las conversaciones informales ayudaron a orientar las primeras búsquedas bibliográficas porque aparecieron cuestiones que no había tenido en cuenta en el planteamiento inicial y puntos de vista en los que no había reparado. También sirvieron para empezar a acotar el tema de estudio, el enfoque, las personas participantes y otras cuestiones importantes para el planteamiento inicial de la investigación, que a su vez repercutieron en el desarrollo final de la misma. Otro aspecto relevante de la aplicación de esta técnica, fue que al tener que sintetizar la idea principal de lo que buscaba con la investigación, necesariamente tuve que definir el tema de estudio y las preguntas de investigación, tarea que al comienzo de la investigación es muy compleja. En suma, las personas que colaboraron con las sesiones de conversación informales han contribuido al diseño y planteamiento de la investigación, lo que convierte el diseño en una tarea colaborativa y tiene presente una dimensión participativa, que me ha ayudado a enfocar la investigación en un problema que verdaderamente existiese en la realidad de

las personas participantes, que era uno de mis objetivos personales en relación con esta tesis.

7.3.2.Cuestionarios

Se elaboraron y pasaron cuatro modelos de cuestionario, dirigidos al profesorado en primer lugar, seguidamente al alumnado de secundaria y, posteriormente, al alumnado del MFP y a pedagogas y pedagogos. En los cuatro casos, se utilizaron cuestionarios elaborados ad hoc, generados específicamente para el marco de la presente investigación. Para llevar a cabo su elaboración me basé en investigaciones similares a esta y en estudios de voces expertas que tratan la elaboración y aplicación de técnicas de investigación, como las obras de Martínez González (2007), Bisquerra (2004), Torrado (2004), Hernández (2010), Serbia (2007), McMillan y Schumacher (2005), Sierra (1992), Cárdenas (2018) o García Llamas (2003) entre otros. Esta técnica está más vinculada a la investigación cuantitativa, especialmente cuando las preguntas se plantean en un modelo cerrado o restringido, que consiste en respuestas breves (sí o no) y en la jerarquización por números, este tipo de cuestionario es especialmente útil cuando contamos con una muestra muy grande y/o con muchos ítems (McMillan & Schumacher 2005, p.241). Dadas las características de mi estudio, opté por la aplicación de cuestionarios mixtos, que combinan el primer modelo descrito con el cuestionario abierto, en el que se invita a dar respuestas más libres con redacciones más amplias y sin opciones preestablecidas por el grupo investigador y que se usa cuando hay menos ítems y la muestra es reducida. Por consiguiente, el cuestionario mixto, que es el que apliqué en todos los casos, se caracteriza por combinar preguntas abiertas (de redacción libre), semicerradas y cerradas o estructuradas (con opciones de respuesta preestablecidas en las que se puede elegir una o varias opciones) (García Muñoz, 2003).

La literatura científica avala la decisión de aplicar los cuestionarios en investigación con agentes educativos y señala los aspectos positivos y negativos de esta técnica. En líneas generales, entre sus ventajas destaca que es una técnica que se ha probado y usado mucho y permite acceder a una gran

cantidad de información gracias a su versatilidad, además de presentar facilidades para codificar y analizar los resultados. Según García Llamas,

mediante el cuestionario podemos describir, clasificar, confirmar, establecer relaciones de lo que opinan, sienten, creen, valoran, piensan, los individuos sobre un determinado hecho o fenómeno educativo, además de su comportamiento ante situaciones concretas que se plantean en la vida real. (García Llamas, 2003, pp.208-209).

Otro de los beneficios especialmente reseñable de esta técnica es que permite su revisión tanta veces como sea necesario y pase el tiempo que pase, junto con esto y especialmente si pensamos en el cuestionario dirigido al alumnado de secundaria destaca que es un espacio que al presentarse como anónimo permite una expresión libre de las opiniones y percepciones individuales, sin caer en la presión de grupo ni en buscar dar la “respuesta correcta”, efecto que se produce como consecuencia de la denominada *deseabilidad social*, que, aunque está presente se ha intentado minimizar.

Por supuesto también hay autoras y autores que recogen las desventajas de esta técnica. Algunas de ellas son que las variables pueden simplificar el problema y que esta herramienta no permite profundizar en las cuestiones que aborda (Bisquerra, 2004), pero aun con estos contras el cuestionario está ampliamente aceptado y me parece una técnica útil dados mis objetivos. Además, y para paliar estas desventajas, combiné el cuestionario con otras técnicas de las que hablaremos posteriormente.

Durante todo el proceso he procurado respetar los objetivos del estudio y tener presentes las características de las personas a las que dirigimos la investigación (Sierra, 1992). Para empezar, decidí la información que quería obtener gracias a la idea previa que me hice con las sesiones de conversaciones informales y con la revisión bibliográfica. Establecí los elementos que quería conocer y -en base al número de personas que conformarían la muestra- el modo de acercarme a ellas, diferenciando las preguntas abiertas, que usé para las cuestiones que quería ampliar (porque encontré más lagunas en la bibliografía especializada y en el primer acercamiento) y las cerradas o estructuradas para los aspectos que buscaba

aclarar o confirmar, que consistían, fundamentalmente, en respuestas de sí o no y en elegir una o varias opciones preestablecidas siguiendo una escala tipo Likert. Además he procurado cumplir con los requisitos de: orden, rigor, precisión, cantidad adecuada de preguntas, vocabulario que facilite la comprensión de los conceptos –adecuándolo a cada grupo-, alternativas de respuesta no ambiguas, ítems claros, cortos y sencillos, evitar las suposiciones y el posicionamiento frente a las preguntas (es decir, no sugerir respuestas), relevancia de las cuestiones y orden (Hernández, 2010; Martínez González, 2007). Durante el proceso de elaboración⁶⁷ también tuve muy presente el formato. Los cuestionarios debían ser limpios, de aspecto sencillo y fácilmente interpretable. Decidí plantear los cuatro cuestionarios en formato digital, mediante una aplicación que permite contestarlos desde cualquier dispositivo abriendo un enlace. Una vez decidido el soporte, señalé bien las preguntas obligatorias y las optativas, el tipo de respuesta (única o con elección múltiple), se cuidó el espacio para las respuestas abiertas, se numeraron las preguntas y revisé el resto de cuestiones relativas al formato (McMillan y Schumacher, 2005). Una vez redactados los cuestionarios se procedí a su validación. En primer lugar, lo revisaron expertas (Prat y Doval, 2005) y una vez aplicadas sus apreciaciones se pasó el diseño inicial a los grupos piloto o de control, uno de profesorado, otro de alumnado de secundaria, otro de alumnado de MFP y otro de pedagogas. Este proceso no se realizó a la vez, sino que se siguieron las mismas pautas con cada uno en los momentos en los que se llevaron a cabo. Como cada cuestionario iba destinado a un sector concreto de la población escolar, cada grupo participó en la prueba de su cuestionario y además se preguntó a los y las docentes acerca de su percepción sobre el cuestionario dirigido al alumnado de secundaria. Gracias a las aportaciones de los grupos piloto se comprobó la calidad, viabilidad y validez del cuestionario y, en consecuencia, se aplicaron las mejoras pertinentes para los cuestionarios definitivos. Los cambios más significativos fueron:

⁶⁷ Los cuestionarios no se elaboraron a la vez. Tal y como señalé al principio, primero se elaboraron y aplicaron los cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado de secundaria y en un segundo momento los cuestionarios a las pedagogas y al alumnado del MFP. No obstante y para no repetir la explicación, he unificado la redacción del proceso porque fue el mismo en dos momentos distintos.

- Duración. El profesorado prefiere cuestionarios más cortos que no les supongan demasiado tiempo, por lo que prioricé preguntas más específicas y los datos más generales los obtuve preguntando a los centros educativos. Para el resto de modelos no hizo falta hacer cambios relacionados con la duración.
- Formato. Presenté el cuestionario piloto en los cuatro modelos en formato digital, aunque tras la prueba inicial y siguiendo las recomendaciones del profesorado, cambié el cuestionario del alumnado de secundaria a un formato físico.
- Otros cambios. En todos los cuestionarios reelaboré preguntas para su correcta comprensión.

Una vez aplicados los cambios pertinentes se redactó cada cuestionario definitivo⁶⁸ y se empezó con la aplicación. En primer lugar, se pasó el cuestionario dirigido al profesorado. Aunque con la revisión de las expertas y las pruebas piloto se habían verificado todos los cuestionarios, opté por empezar por el de profesorado para poder aplicar las posibles mejoras que pudiesen surgir relativas al cuestionario de alumnado de secundaria aunque finalmente no hizo falta ninguna variación. Seguidamente pasé el cuestionario del alumnado de secundaria. El cuestionario dirigido al alumnado del MFP y a las y los titulados en pedagogía se aplicó posteriormente, siguiendo la cronología expuesta en las fases de la investigación.

7.3.2.1. Cuestionario para el profesorado de secundaria

El cuestionario para el profesorado se presentó en soporte digital, accesible desde cualquier dispositivo mediante un enlace que se envió a cada docente bien por su dirección de correo electrónico o mediante WhatsApp, así se controló que no accediese a la plataforma nadie ajeno a la investigación⁶⁹ y se permitió libertad para completarlo al no imponer un espacio físico para cumplimentarlo. Esta libertad en la cumplimentación supuso que gran parte del

⁶⁸ Los cuatro modelos se adjuntan en los anexos: anexo III, cuestionario para el profesorado; anexo IV, cuestionario para el alumnado de secundaria; anexo V cuestionario para el alumnado de MFP y anexo VI cuestionario para pedagogas y pedagogos.

⁶⁹ También comprobé que solo respondieron las personas que invitamos a hacerlo porque el programa con el que llevamos a cabo los cuestionarios permite ver que las respuestas son de quienes han recibido el enlace directo que envié.

profesorado no cumplimentase total o parcialmente el cuestionario. Decidí tener en cuenta solo los cuestionarios que se habían contestado completos (a excepción de las preguntas no obligatoria en el mismo). A consecuencia de esto, de los 623 docentes contactados (previa petición de sus datos para el contacto), finalizaron el cuestionario 110, el 18% del total de personas contactadas. No se hizo más hincapié en el porcentaje que decidió no contestar o dejar a medias el cuestionario porque el número de respuestas es un dato que aporta información para el análisis en sí mismo.

La extensión del cuestionario definitivo fue de 48 ítems, 34 dirigidos a todo el profesorado y 14 opcionales solo para quienes usan Instagram. El cuestionario se introdujo con una presentación explicativa con información sobre el estudio, la duración aproximada del cuestionario, instrucciones para completarlo, garantizando el anonimato, con datos de contacto para cualquier duda o sugerencia y agradeciendo la colaboración. Participaron en el cuestionario un total de 110 docentes, principalmente vinculados al IES Santa Brígida y al IES Pérez Galdós, aunque no en exclusiva. El total de docentes está compuesto por 75 profesoras y 35 profesores tal y como recoge la 8 según el género al que se adscribieron. Ningún docente se identificó con otro género.

Tabla 8: Distribución del profesorado por género.

	Mujer	Hombre	Otro	No contesta	TOTAL
TOTAL	75 (68,2%)	35 (31,8%)	0 (0%)	0 (0%)	110(100%)

Fuente: Elaboración propia.

En el cuestionario⁷⁰ no plasmé los distintos bloques separándolos por grupos, pero los ítems sí que se distribuyen en grupos o bloques para su elaboración y tratamiento. Según su finalidad, se diferencian distintos bloques de contenido:

- Bloque I. Datos iniciales.
- Bloque II. Datos profesionales.
- Bloque III. Formación en TIC.

⁷⁰ El cuestionario se presenta completo en el anexo III. Cuestionario para el profesorado de secundaria.

- Bloque IV. Uso y opinión de las redes sociales.
- Bloque V. Instagram: opinión y uso.
- Bloque VI. Opinión sobre el uso de las redes sociales, particularmente de Instagram en la escuela.
- Bloque VII. Experiencias y percepciones en relación al uso de Instagram en la escuela.

En primer lugar, los datos iniciales se presentan en el bloque I, que recoge el género y la edad (en intervalos) correspondientes a los ítems uno y dos respectivamente. El resto de información general está en el bloque II, datos profesionales, donde encontramos los ítems del tres al siete que recogen: la titulación académica, los cursos en los que cada docente ejerce la enseñanza, las materias que imparte y el tipo de centro según sea público, privado o concertado. También se recoge si actualmente ejerce o no la enseñanza y los años en intervalos que lleva cada persona en la profesión docente. En los casos en los que se contestó que no se ejerce la enseñanza actualmente se desechó el cuestionario.

El bloque III –ítems del ocho al quince- corresponde a las cuestiones relacionadas con la formación en TIC durante la formación inicial y la permanente. En este bloque se busca conocer cuáles han sido las experiencias formativas a este respecto, qué opinión tienen las y los docentes, la importancia que le dan, etc. además nos acercamos a la opinión del profesorado sobre la formación permanente.

El bloque IV en los ítems comprendidos entre el dieciséis y el veintiuno trata el uso y opinión de las redes sociales, busca conocer qué redes sociales se usan, (cuáles son y cuales utilizan más o menos), con qué frecuencia, que tipo de uso les da el profesorado y cuál es su opinión general sobre ellas.

En el bloque V, Instagram: opinión y uso, los ítems no están seguidos, sino que lo comprenden los números correlativos del veintidós al treinta y del treinta y dos al treinta y cuatro. En este apartado el interés se centra en Instagram y se buscó conocer si saben qué es, si utilizan Instagram, que uso hacen de esta red social, cuánto tiempo le dedican, que tipo de perfiles y cuentas siguen, etc.

en este apartado también nos interesamos por conocer si creen que hay diferencias de uso relacionadas con la edad y/o el género.

Igual que en el caso anterior, el bloque VI también está dividido en dos partes, el ítem treinta y uno y los que van del treinta y cinco al treinta y ocho. Este apartado se centra en las cuestiones relativas a la opinión sobre el uso de las redes sociales, particularmente de Instagram en la escuela. Por un lado me intereso en si los y las docentes creen que la formación en el uso de Redes Sociales como Instagram sería útil en su desempeño profesional, y por otra parte planteamos ítems que versan con la posibilidad de trabajar las redes sociales con el alumnado. Junto con estas preguntas y para completar la información de este bloque, se pidió que escogiesen de una lista preestablecida qué frase reflejan mejor su opinión en relación a la presencia de las redes sociales en la escuela.

El bloque VII, experiencias y percepciones con relación al uso de Instagram en la escuela, es una continuación del anterior y –con los ítems a partir del treinta y nueve- busca contrastar las respuestas y ver cuál es el uso real que se hace (si se hace) de esta aplicación en la realidad docente. Todo el bloque se compone de preguntas cerradas para contestar afirmativa o negativamente.

Por último, habilité un espacio para que quien quisiera facilitara su cuenta de Instagram, porque en un primer momento de la investigación, me planteé la posibilidad de llevar a cabo la observación de los perfiles del profesorado, no obstante y dados los resultados obtenidos con el cuestionario, deseché esta opción y redirigí el enfoque del estudio. Este cambio en la hoja de ruta se debió a que el porcentaje de profesorado que utiliza Instagram es tan pequeño,⁷¹ que me pareció más adecuado centrar la investigación en otros aspectos que parecían tener más peso en la realidad educativa.

El cuestionario terminó con una nota agradeciendo la participación e invitando a que todas y todos los participantes dejen cualquier opinión o parecer. El cuestionario se distribuyó a profesorado de secundaria entre el curso 2017/2018 y el 2018/2019. Las personas participantes forman parte de distintos

⁷¹ Analizaremos estos datos ampliamente en los resultados

centros, aunque la mayoría son docentes en el instituto de Santa Brígida y en el Pérez Galdós, de donde son las alumnas y alumnos que también han participado en el estudio. Decidí ampliar la muestra y no limitarla a los voluntarios y voluntarias de estos dos centros para contrastar los datos y ver si hay variaciones en función de distintos centros.

7.3.2.2. Cuestionario para el alumnado de secundaria

El cuestionario definitivo del alumnado se presentó en papel con una extensión de 22 ítems (10 generales y el resto dependiendo de si tienen o no cuenta en Instagram). Para no sobrepasar la extensión de una hoja (siguiendo la recomendación del profesorado), la presentación del proyecto (explicación de los propósitos, garantía de anonimato, etc.) junto con las instrucciones generales para cumplimentar el cuestionario y el agradecimiento por la colaboración se dieron oralmente, aunque también expresé un breve agradecimiento escrito al final del cuestionario. En la presentación oral también se aprovechó para animar al alumnado a participar libremente con su opinión sincera y para recordarles que el cuestionario no se calificaría y que es anónimo. Por escrito se incluyó en cada pregunta las pautas de respuesta para facilitar la ejecución. También señalé qué preguntas estaban destinadas exclusivamente a quienes tienen cuenta de Instagram y cuáles eran para contestar indistintamente. Participaron en el cuestionario 350 educandos del Instituto de Santa Brígida y del Instituto Pérez Galdós repartidos según la tabla siguiente. Solo se han tenido en cuenta los cuestionarios cumplimentados.

Tabla 9: Participación en el cuestionario de alumnado de secundaria según género.

	Mujer	Hombre	Otro	No contesta	TOTAL
IES SB	79	100	5	5	189 (54%)
IES PG	96	57	5	3	161 (46%)

TOTAL	175 (50%)	157 (44,9%)	10 (2,9%)	8 (2,3%)	350 (100%)
--------------	--------------	----------------	--------------	-------------	-----------------------

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems del cuestionario para el alumnado de secundaria⁷² se organizaron según los distintos bloques de contenido:

- Bloque I. Datos iniciales.
- Bloque II. Uso y opinión de las redes sociales.
- Bloque III. Opiniones generales sobre Instagram.
- Bloque IV. Opinión sobre el uso de las redes sociales en la escuela.

Bloque V. Usos y percepciones personales sobre Instagram. En el cuestionario no se especifica la diferencia de bloques para hacer la lectura menos engorrosa y no ampliar en exceso el documento. No obstante, los ítems en su elaboración y para su tratamiento si han sido formulados y codificados siguiendo estos bloques específicos. El bloque I recoge las cuestiones básicas o iniciales de las y los participantes en los cuatro primeros ítems, que no están numerados. Se preguntan cuestiones académicas (el curso escolar), personales (edad y género) y si tienen o no cuenta de Instagram.

En el bloque II, uso y opinión de las redes sociales – ítems uno y tres- se busca conocer qué redes sociales utiliza el alumnado, cuál es la frecuencia de uso y la opinión general que tienen sobre las redes sociales.

El bloque III, opiniones generales sobre Instagram, lo conforman los ítems cuatro y cinco y se centra en conocer la opinión de los alumnos y las alumnas sobre las posibles diferencias de uso de Instagram según la edad y el género. Ambas preguntas se proponen como abiertas para conocer los motivos que sustentan sus respuestas.

El bloque IV, opinión sobre el uso de las redes sociales en la escuela cuenta con dos ítems, que recogen respectivamente si se ha tratado algún tema relacionado con las redes sociales en el entorno académico y cómo ha sido, qué han visto y qué percepción tiene el alumnado sobre el enfoque que ha

⁷² Esta completo en el anexo IV. Cuestionario para el alumnado de secundaria.

tenido el tema (en caso de haberse tratado) en el ítem dos y el seis que presenta distintas variables y permite elegir la afirmación con la que el alumnado se identifique mejor en relación a la posibilidad de que Instagram y el resto de redes sociales sean tenidas en cuenta en la escuela.

El bloque V, usos y percepciones personales sobre Instagram es el más amplio -ítems del siete en adelante- y es la parte específica del cuestionario, que solo contesta aquella parte del alumnado que tiene cuenta de Instagram. En este apartado presentamos ítems para conocer aspectos de uso y percepción como:

- de qué manera utilizan Instagram,
- cuáles son sus opiniones sobre el número de seguidores/as, el tipo de contenido que se comparte y la frecuencia, etc.
- el tipo de perfiles que siguen,
- si comparten o no contenido, de qué tipo y con qué frecuencia.

Por otra parte, incidí en las posibles diferencias de género preguntando si creen que hay diferencia en los contenidos que comparten las mujeres y los hombres. También se les invitó a valorar la repercusión de Instagram en sus vidas preguntando cuánto lo usan (del 1 al 10 porque es una escala fácilmente interpretable para el alumnado).

Por último, quise conocer si participarían en un debate con el fin de hacer una previsión del número de educandos que estarían interesados en participar en las discusiones grupales. El cuestionario termina con un agradecimiento por escrito y con un espacio que invita a todas las personas participantes a añadir cualquier otra percepción u opinión sobre el tema.

Pasé el cuestionario en dos institutos de educación secundaria durante el curso 2018/2019. Por cuestiones de organización interna de los centros, se llevó a cabo en primer lugar en el instituto de Santa Brígida y después en el instituto Pérez Galdós. En ambos centros se realizó durante el horario lectivo, en algunos casos lo administré yo y, en otros, conté con la ayuda del profesorado que lo pasó en sus horas de clase siguiendo las indicaciones previas.

7.3.2.3. Cuestionario para el alumnado del Máster de formación del profesorado

El cuestionario para el alumnado del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas o MFP se aplicó en un segundo momento, durante el curso 2019/2020 a alumnado del máster de la Universidad de La Laguna. Contestó un total de doce alumnas y alumnos, distribuidos según la tabla 10.

Tabla 10: Alumnado del MFP según género.

	Mujer	Hombre	Otro	No contesta	TOTAL
TOTAL	7 (58,3%)	5 (41,7%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario se presentó en soporte digital. Las y los participantes podían acceder mediante un enlace que les suministró la directora del máster mediante un e-mail explicativo a sus cuentas de correo electrónico. Dicho correo se acompañó de una carta dirigida al alumnado del MFP que se envió previamente presentando el proyecto y pidiendo su colaboración. Igual que en el caso del cuestionario dirigido al profesorado, al acceder al cuestionario la introducción tenía una presentación explicativa con las características de las preguntas, la duración aproximada del cuestionario, instrucciones para completarlo y una nota asegurando el anonimato y agradeciendo la participación. Además en cada pregunta aparecían las instrucciones para contestar en caso de ser necesarias.

La metodología de selección de la muestra fue la misma que en el caso del profesorado por lo que solo he tenido en cuenta los cuestionarios cumplimentados completamente a falta de las preguntas no obligatorias. A diferencia del caso de las y los docentes, - y teniendo en cuenta el reducido número de personas de este grupo- hay más participación porque de las 18 personas que accedieron al enlace, 12, el 66,7% contestaron el cuestionario frente al 33% que no lo terminó.

La extensión del cuestionario fue de 37 ítems, 26 dirigidos al total de las personas que responden y el resto opcionales en función de las respuestas dadas. El cuestionario del alumnado del MFP⁷³ es muy similar al del profesorado de secundaria. También presenté las preguntas seguidas de cara a una lectura más sencilla, pero para su elaboración y el tratamiento de los datos están clasificadas según los bloques temáticos a los que corresponden, que son:

- Bloque I. Datos iniciales.
- Bloque II. Datos sobre formación.
- Bloque III. Formación en TIC.
- Bloque IV. Uso y opinión de las redes sociales.
- Bloque V. Instagram: opinión y uso.
- Bloque VI. Opinión sobre el uso de las redes sociales, particularmente de Instagram en la escuela.
- Bloque VII. Experiencias y percepciones en relación al uso de Instagram en la escuela.

Para no hacer tediosa la lectura, no voy a incidir otra vez en el contenido de los bloques porque es muy similar a los del cuestionario del profesorado y en los casos en que difiere creemos que habida cuenta de las explicaciones dadas se entiende bien. En general podemos resumir que nuestra intención ha sido conocer la opinión general del alumnado del MFP sobre los temas propuestos.

Dadas las dificultades para acceder al alumnado del máster a través de las distintas universidades contactadas, la muestra es mucho más limitada de lo que me propuso en la planificación de la investigación, tanto en número de participantes como en universidades colaboradoras. No obstante y aunque solo cuento con 12 participantes de una universidad, decidí mantener las respuestas obtenidas porque, a pesar de su escaso número, han aportado matices y opiniones que no se han obtenido por otras vías, especialmente para contrastarlas con los datos obtenidos gracias a la participación del profesorado.

⁷³ Está recogido en el anexo V. Cuestionario para el alumnado de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

7.3.2.4. Cuestionario para pedagogas y pedagogos

El cuestionario para pedagogas y pedagogos fue el último en aplicarse, durante el curso 2019/2020 a 37 profesionales de la pedagogía, 27 mujeres y 10 hombres (tabla 11), que contestaron a las 25 preguntas del instrumento mediante el acceso (gracias a un enlace) a un soporte digital que contenía el cuestionario. Del mismo modo que con los modelos del profesorado y del alumnado de MFP, me aseguré de que solo contestaron las personas que recibieron el enlace directamente (mediante correo electrónico o por mensaje de Whatsapp). También siguiendo el modelo de los cuestionarios descritos, la introducción se compuso por el agradecimiento a la participación, una introducción explicativa y otros datos relevantes⁷⁴.

Tabla 11: Pedagogas y pedagogos según género.

	Mujer	Hombre	Otro	No contesta	TOTAL
TOTAL	27 (73%)	10 (27%)	0 (0%)	0 (0%)	37 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems del cuestionario⁷⁵ están relacionados con los distintos bloques temáticos que ya he presentado en los cuestionarios similares. Como en los casos anteriores, para simplificar el aspecto del cuestionario, las preguntas se presentaron seguidas, sin diferenciación por bloques, pero esta categorización se utilizó para la construcción y el análisis del instrumento, siguiendo los ejemplos descritos anteriormente⁷⁶. En la figura 17 adjunto parte de la visualización del cuestionario, que es similar en el caso del profesorado y del alumnado de MFP.

⁷⁴ Que son los mismos anteriormente descritos con el profesorado y el alumnado de MFP.

⁷⁵ El cuestionario está completo en el anexo VI para pedagogas y pedagogos.

⁷⁶ No repetiré la descripción porque sigue el hilo de los anteriores cuestionarios.

Figura 17. Cuestionario pedagogía.

Suelo visitar redes sociales cuando no tengo nada que hacer

Uso mucho las redes sociales como entretenimiento

Las redes sociales son muy útiles a nivel personal y profesional

11

¿Utiliza Instagram?

☐ Sí

☐ No

12

¿Qué uso hace de Instagram? Seleccione un máximo de 2 respuestas

En caso de no utilizar Instagram, no conteste

☐ Lo uso para ver cuentas que me interesan

☐ Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto algo de contenido

☐ Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto bastante contenido

☐ Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto contenido todos los días

☐ Comparto algo de contenido

☐ Comparto bastante contenido

☐ Comparto contenido todos los días

☐ Invierto más tiempo en crear contenido que en consumirlo

☐ Invierto más tiempo en consumir contenido que en crearlo

13

Señale cuánto tiempo dedica normalmente a Instagram

Fuente: Fragmento del cuestionario para pedagogía. Elaboración propia.

Igual que en los otros dos casos de cumplimentación de cuestionarios digitales (profesorado y máster) solo se han tenido en cuenta los cuestionarios cumplimentados. Accedieron al cuestionario un total de 67 personas de las que 30 no lo terminaron.

7.3.3. Entrevistas

El uso combinado de las entrevistas personales y grupales –y las anteriormente descritas, entrevistas abiertas en las conversaciones informales- en suma con los cuestionarios, permite conocer por separado y poner de manifiesto la relación entre los discursos sociales y los individuales (que se construyen desde los primeros) (Finkel, Parra y Baer, 2008, p.134). Igualmente, la complementariedad de los discursos que se dan en cada uno de los modelos de entrevista aporta información pragmática relacionada con los objetivos de la investigación. Esto es debido a que la aplicación de las entrevistas está orientada a analizar el sentido de lo comunicado, examinando la interpretación, la síntesis y la integración del discurso (Weiss, 1995, p.3). Es decir, las entrevistas se han elaborado e implementado con el objetivo de analizar el discurso que producen las personas participantes para obtener el sentido de lo

comunicado, teniendo en cuenta lo que se ha dicho, como se ha dicho, etc. y, en definitiva, analizando el *hábitus* lingüístico que referencia la individualidad socializada (Alonso, 1994, p. 237) de los discursos y percepciones.

Durante el transcurso de las entrevistas, se recomienda documentar las sesiones mediante la combinación de las grabaciones de audio y las notas. Particularmente en esta investigación, por lo complejo del trabajo con menores, en algunas entrevistas grupales con alumnado de secundaria no fue posible grabar el audio, lo que se procuró compensar con notas más exhaustivas durante las sesiones que completé al terminar cada entrevista grupal, cuando aún estaban recientes. Con el resto de entrevistas, tanto personales como grupales, si se realizó una grabación de audio y se tomaron notas. Para que la presencia del dispositivo de grabación no repercutiese negativamente en las entrevistas, se trabajó para fomentar un clima de confianza previo (Taylor & Bogdan, 2002) y se ofreció a las personas participantes la posibilidad de hablar “fuera de la grabación” si así lo requerían, aunque no fue necesario. Tanto en los casos en los que se grabó como en los que no, se potenció la confianza con las y los participantes o *rapport* inicial.

7.3.3.1. Entrevistas grupales

La entrevista grupal es una técnica de investigación etnográfica enmarcada en la metodología cualitativa y que, en el contexto de la investigación, se ha realizado con personas que se conocen entre sí. La literatura especializada, en muchos casos, alude a los grupos de discusión y a las entrevistas grupales indistintamente como sinónimos intercambiables, (Kevern y Webb, 2001) o como un conjunto de ambas técnicas. Las diferencias principales entre ambas técnicas etnográficas reside en que en el grupo de discusión las personas participantes no se conocen, por lo que se puede controlar la situación de grupo y analizar la interacción entre participantes (Bradbury-Jones, Sambrook, & Irvine, 2009) del “grupo simulado” (Valles, 2002, p.285).

Se seleccionó la técnica de entrevista grupal para profundizar en la opinión del alumnado y para conocer la perspectiva de las familias. Con estas conversaciones en grupo, accedí a la metalectura del discurso, con sus gestos y expresiones, y a debates que no se había planteado en el guion (pero que

surgieron en los grupos) y que me ayudaron en la comprensión de las experiencias, percepciones y situaciones de las personas participantes, según sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 2002, p.101). También fueron muy reveladores los aspectos a los que daban más importancia durante las conversaciones. La interacción entre las personas participantes permite que se genere un discurso social o meta-narrativa potenciado por la familiaridad en el trato entre las y los participantes. Martín Criado⁷⁷ propone una fundamentación que contemple:

[...] la producción de discurso como un acto que pone en relación agentes dotados de unos esquemas de producción de sentido —adquiridos en su trayectoria social e incorporados mediante familiarización inconsciente— con una serie de «situaciones sociales» que introducen una serie de reglas y constricciones sobre lo decible (Martín Criado, 1997, p.81).

El enfoque que se ha seguido en la aplicación de las entrevistas grupales, es el del grupo como “una situación social” (Ibid., p.93) a la Goffman (1981). La técnica para abordar las entrevistas grupales se centra en que “El tipo de discurso producido variará en función de la definición de la situación y de la «censura estructural» que esta definición suponga sobre los productos lingüísticos” (Martín Criado, 1997, p.93), es decir, el contexto determina el discurso, lo que, como veremos en cada caso, plantea dificultades e inconvenientes en la aplicación de las técnicas de investigación, pero también supone beneficios en la obtención de datos.

7.3.3.1.1. Entrevistas grupales a alumnado de secundaria

Las entrevistas grupales con el alumnado de secundaria se realizaron durante el curso académico 2018/2019, con alumnado que previamente había contestado los cuestionarios. Durante la planificación se valoró si implementar grupos de discusión o entrevistas grupales. En los cuestionarios se preguntó al alumnado participante: ¿Te gustaría participar en un debate sobre Instagram

⁷⁷ Aunque el autor trata los grupos de discusión, consideramos que la producción de discurso es perfectamente aplicable a las entrevistas grupales realizadas.

con otros compañeros y compañeras? 180 de los 350 participantes contestaron que sí (51,5%) de lo que se extrajo que un alto porcentaje estaba interesado en participar. Para poder contar con más cantidad de alumnado se descartó realizar grupos de discusión, que limitan la cantidad de participantes y tienen como requisito que no se conozcan, exigencia imposible porque se buscó centrar el discurso en la realidad de cada centro, por lo que se aplicaron las entrevistas grupales. Otro de los motivos por los que opté por implementar las entrevistas grupales es que Lahire destaca que esta técnica (refiriéndose a la entrevista) permite percatarse “de múltiples pequeñas contradicciones, de heterogeneidades de comportamiento desapercibidas para los actores que a menudo intentan, por el contrario, mantener la ilusión de la coherencia y la unidad de sí mismos” (Lahire, 2004, p.288) por lo que su combinación con los cuestionarios parece idónea para conocer las opiniones del alumnado.

En la planificación de la técnica de investigación estuvieron muy presentes las características particulares del alumnado y del espacio de trabajo. Partiendo de estas pautas o puntos fundamentales, se elaboró el plan de actuación. Lewis (1992) apunta que en la investigación en la infancia las entrevistas grupales permiten un amplio rango de dispositivos de investigación, adaptables a las necesidades de la investigación y de las niñas y niños participantes, con aspectos y dinámicas variables.

Las entrevistas grupales se realizaron con un total de 192 alumnas y alumnos, que fueron más de los que habían accedido en los cuestionarios iniciales pero que decidieron sumarse cuando se les explicó la dinámica que, en todo momento, supieron que era voluntaria. El alumnado, manteniendo la estructura de la clase, se distribuyó en nueve grupos de distintos cursos comprendidos entre segundo de la ESO y segundo de bachillerato y con distinta cantidad de integrantes, directamente relacionada con el número de alumnas y alumnos que quiso participar. En la Tabla 12 recojo los datos generales de cada grupo de discusión según el instituto, el curso, el género y el número de participantes, por grupo y totales.

Tabla 12: Entrevistas grupales: centro de pertenencia, curso y número de participantes desagregados por género.

	Curso	Mujer	Hombre	Otro	No con.	TOTAL
IES SB	3º	6	7	1	0	14 (7,4%)
	4º	3	14	1	0	18 (9,5%)
	4º	10	6	0	0	16 (8,4%)
	1ºBach	15	8	0	0	23 (12,1%)
IES PG	2º	15	11	0	0	26 (13,7%)
	2º	16	9	1	0	26 (13,7%)
	3º	8	12	0	0	20 (10,5%)
	4º	16	14	0	0	30 (15,8%)
	2ºBach	12	5	2	0	17 (8,9%)
TOTAL		101 (52,6%)	86 (44,8%)	5 (2,6%)	0 (0%)	192 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

Tras sopesar los beneficios y problemas, para contar con más testimonios decidí realizar las entrevistas grupales dentro del centro y en horario lectivo, lo que a su vez supuso pros y contras. Para prepararlas, se siguieron las recomendaciones de Martín Criado, que sugiere algunos puntos fundamentales para los grupos de discusión que resultan aplicables a las entrevistas grupales, en tanto que se refiere a la organización de una situación social particular

donde se generan discursos a partir de una serie de constreñimientos. Los aspectos que destaca el autor son:

- a. Tener presentes los espacios que componen la situación del grupo: espacio de reunión, forma de convocatoria, composición del grupo, papel del preceptor...
- b. Tener en cuenta que el discurso siempre es producido para una situación y destinatario concreto, por lo que no podemos buscar ni pretender la “verdad absoluta”.
- c. La definición de la situación depende y debe adaptarse a los objetivos del estudio.
- d. Hay que tener en cuenta “la «economía comunicativa» del grupo estudiado”, es decir, la interpretación que se hace de los signos (Martín Criado, 1997, p.94).

Partiendo de estas pautas o puntos fundamentales elaboré el plan de actuación. La planificación se adecuó a 50 minutos aproximadamente y, aunque en la primera sesión se dejó a elección del profesorado si se mantenía la clase tal cual (normalmente en pupitres agrupados de dos a cuatro personas), a partir del segundo grupo todos se organizaron en círculo con las sillas, para romper con la estructura más clásica del aula y permitir el contacto visual entre todas y todos. Trasladar al alumnado de su aula puede suponer un desajuste que propicie menos concentración en la tarea o sensación de intimidación. Además, dadas las características estructurales de los centros no es fácil reasignar espacios. Para evitar la sensación de que se trataba de una tarea de clase, se explicó al alumnado que la actividad (denominada debate) era totalmente voluntaria, no representaría ninguna nota y no sería tenida en cuenta en ninguna asignatura. En todos los casos el tutor, tutora o docente responsable estaba presente para presentar la actividad y para ayudar a ordenar al alumnado en círculo. En algunos casos la docente responsable permaneció en el aula (sin tomar parte activa) manteniéndose fuera del espacio del grupo y en otros, cuando parecía que podía estar coartando las opiniones del alumnado, el profesor o profesora salía de la clase para posibilitar que las alumnas y alumnos participaran sin la presión de la presencia docente.

Otra medida que se tomó fue presentarme a mí como una estudiante. Al haber participado en los cuestionarios previamente (que también sabían que era para la tesis y que entendieron como un trabajo de la universidad), el alumnado empatizó accediendo a participar⁷⁸ y se relajaron algo al tratar con una adulta desconocida. Al mantener al alumnado en un entorno conocido y con personas con las que trabaja en su día a día se podía romper con cierta artificialidad del grupo de discusión y lograr cierta comodidad y confianza, aunque también se mantienen en el grupo las formas de control social, vigilancia mutua e inhibiciones características de sus modos de comunicación cotidianas dentro del aula y el grupo de la clase, así como que la discusión del grupo sea considerada y asimilada a las tareas de clase, con sus particulares constreñimientos. A este respecto no se pidió al alumnado que diese sus nombres, para que supiesen que sus intervenciones no serían registradas con posibilidad de trasladarlas posteriormente al profesorado. Aunque la vigilancia entre ellas y ellos no se pudo paliar, se intentó potenciar que participasen todas y todos sin sentirse ni en la obligación de hacerlo ni dados de lado. Para ello se preguntaba al alumnado menos participativo o se pedía a quienes tenían la voz cantante esperar para ver si alguna compañera o compañero quería aportar algo más, dejando clara siempre la voluntariedad en la participación. Parece que la manera de tratar a los grupos fue positiva porque la participación en todos fue muy alta e, incluso, en algunos grupos en los que el alumnado había decidido no participar (estaban adelantando tarea en la misma aula por lo que se señaló sobre las dificultades de mover al alumnado) participaban espontáneamente y se unieron a la entrevista.

Tal y como veremos en los resultados, creo que estas medidas y adaptaciones, teniendo en cuenta las limitaciones de trabajar con menores en contextos institucionales, fueron un acierto. Otra singularidad dadas las personas participantes fue que generalmente se recomienda grabar los grupos de discusión para su posterior transcripción. Al estar tratando con menores de edad y encontrarnos con que en algunos grupos no era posible grabar –por los

⁷⁸ Particularmente, en los grupos del IES Santa Brígida, este efecto fue más fuerte porque me presenté como una antigua alumna del centro.

permisos de sus tutoras y tutores legales y porque alguna alumno o alumno prefiriese que no se grabase- solo se hizo cuando se podía.

También en esta ocasión, por cuestiones de organización de los centros, las entrevistas grupales se implementaron primero en el instituto de Santa Brígida y luego en instituto Pérez Galdós, durante el horario lectivo en una sola sesión de aproximadamente 50 minutos (a excepción de un grupo en el que se amplió el grupo de discusión a dos sesiones de 50 minutos) el tiempo de las sesiones fue coincidente con una hora lectiva, pero se descontaron 5 minutos para la colocación de la clase antes y después de la sesión. Como guía para dirigir las entrevistas grupales se elaboró un guion de preguntas⁷⁹ con las cuestiones básicas a conocer y con preguntas que ayudaron a orientar la conversación. Las dimensiones tratadas fueron: a) los usos y las diferencias de uso de Instagram según edad y género; b) la relevancia de Instagram en sus vidas y c) el posible papel de Instagram en educación y los beneficios o perjuicios que su inclusión pueda implicar.

7.3.3.1.2. Entrevista grupal a familias

El último grupo con el que se trabajó son las familias. Individualmente, madres, padres e hijos (alumnado de secundaria), participaron en las sesiones de conversaciones informales, pero en vista de los datos que se habían obtenido hasta el momento, y del papel protagonista de las familias en la educación, se decidió trabajar con unidades familiares como conjunto. Se realizó una entrevista grupal en febrero de 2020 con siete personas de dos familias nucleares. La primera, de cuatro miembros, compuesta por la madre, el padre y dos hijos varones y la segunda, de tres miembros, formada por la madre el padre y una hija. Para la elección y selección de participantes se buscó familias similares, ambas de clase media y con padres y madres con trabajos cualificados. Se ha optado por seleccionar familias de clase socioeconómica media porque no se podía hacer un diseño que contemplase de manera rigurosa esta variable. Por el mismo motivo se seleccionaron familias con implicación en la educación (con participación en las AMPAS, reuniones

⁷⁹ En los anexos está el guion para la entrevista grupal de las familias (anexo VIII) y el guion para las entrevistas grupales del alumnado (Anexo IX).

frecuentes con el profesorado, etc.). Otro requisito relacionado con el diseño muestral ha sido que los hijos e hijas tuviesen un rendimiento escolar bueno y relaciones sociales satisfactorias en el entorno escolar. Para procurar que los dos núcleos familiares se sintiesen cómodos hablando entre ellos (especialmente buscando potenciar la participación de los adolescentes) se seleccionaron dos familias con parentesco entre ellas, como con todo, esta decisión puede acarrear aspectos negativos, como que se prestase más atención a construir discursos que se considerasen aceptables, pero también implicó ventajas, como la normalización de hablar en grupo, los puntos de afinidad y ejemplos compartidos (que potenciaron la fluidez de los argumentos y de las explicaciones) y también influyó en encontrar un espacio que para ambas familias resultase cómodo para la realización de la entrevista grupal.

En cuanto a la elección de la técnica de investigación, para el trabajo empírico con las familias, se planteó la entrevista grupal en lugar de otra técnica (como puede ser el grupo de discusión o las entrevistas individuales) porque se primó la grupalidad entre personas que se conocen, en este caso, que forman parte de los mismos núcleos familiares. Esta selección implica inhibiciones de ambas partes y favorece que surjan los tipos de discursos que se tienen entre padres, madres e hijos e hijas, y que se consideren apropiados para tener en presencia de otras personas, dado que no están en un entorno de intimidad. No obstante, decidí aplicar esta técnica porque, aunque brevemente, con las conversaciones informales se esbozó la opinión de madres y padres y con los cuestionarios y entrevistas grupales la del alumnado. En este caso, lo que se buscó con la aplicación de esta técnica no era conocer los discursos más desinhibidos (como podrían darse en un grupo de discusión entre iguales o en entrevistas individuales), sino acercarnos a las fricciones, puntos de vista y planteamientos que surgen del conjunto de personas seleccionadas, para contrastarlo con la información que ya se había obtenido hasta el momento. Aplicar esta metodología permitió observar las distintas dinámicas dentro del grupo y puso de manifiesto discrepancias y cambios de rol relacionados con la edad y el uso de las redes sociales. Entre los rasgos más destacados que este dispositivo de entrevista grupal permitió observar, destaca que fueron los adolescentes quienes llevaron la voz cantante en el discurso relacionado con redes sociales,

con reflexiones más profundas sobre uso y constreñimientos sociales, normas de actuación o resistencias. Por otra parte, los padres y madres (en este orden) tenían un discurso más rico en cuanto a las responsabilidades de la escuela. Igual que con el uso de cualquier otra técnica, la entrevista grupal supuso pros y contras que, al combinarlos con el resto de técnicas de investigación seleccionadas, han aportado datos y perspectivas que no se habían abordado por otras vías.

Del mismo modo que con las entrevistas grupales del alumnado, se siguieron las premisas que marca Martín Criado (1997), siguiendo de cerca a Goffman (1981), en cuanto a tratar el grupo como una situación social. La entrevista grupal se planificó como una reunión familiar y duró, aproximadamente, 90 minutos. Se organizó en un espacio agradable para ambas familias, potenciando así la comodidad de un espacio conocido. Se trabajó la confianza con preguntas previas que fueron orientando los temas a tratar. La entrevista grupal permitió el establecimiento de diálogos fluidos para los propósitos de la investigación, que eran tratar las dimensiones sobre: a) opinión sobre las redes sociales; b) usos de Instagram; c) diferencias y similitudes de uso relacionadas con la edad y el género y d) el posible papel de Instagram en educación y los beneficios o perjuicios que pueda implicar. Para dirigir la entrevista grupal se elaboró un guion con las preguntas fundamentales que quería trabajar con el grupo y que recogen las dimensiones anteriormente descritas.

7.3.3.2. Entrevistas individuales

Cronológicamente, el último instrumento que se implementó fueron las entrevistas individuales o en profundidad, ya que la profundidad depende del significado que tienen para quien responde según la información que se comparte (Gorden, 1956). Se realizaron tres entrevistas individuales, dirigidas a una profesora, una pedagoga y un pedagogo durante el curso 2019/2020. La elección de esta técnica de investigación se debe a que las entrevistas son dinámicas y flexibles (Taylor y Bogdan, 2002), permitiendo así la adecuación a las necesidades de la investigación. Esta característica resultó especialmente útil porque, al tratarse del último recurso que se implementó, ayudó a perfilar y matizar cuestiones que no se habían terminado de pulir y ahondar en temas

importantes (Tójar, 2006), como ejemplos y experiencias sobre posibles usos de Instagram en educación secundaria y la percepción de profesionales que están a favor de su inclusión sobre los beneficios que podría conllevar.

Del mismo modo, la entrevista, dada su naturaleza, posibilita que surjan opiniones o elementos que no se habían tenido en cuenta en la planificación de la implementación, ya que cada conversación es única y se adecúa (por parte de la investigadora) a lo que comparte la persona entrevistada, y también al modo en que lo comparte (Rubin y Rubin, 2005), que responde al “decir del hacer” (Alonso, 1994, p.227) de las personas entrevistadas.

Se enfocó el uso de la entrevista como instrumento teniendo en cuenta que

Lo que cuenta es, sobre todo, la experiencia personal que pueda relatar el entrevistado, en su calidad de "testigo relevante", de "informante". El investigador social tiene otras fuentes para el contraste de los hechos. Pero no son sólo "los hechos" lo que interesa estudiar, también cómo éstos se viven y se relatan. (Valles, 2002, p.55)

En este caso desde la perspectiva de profesionales de la pedagogía y de una profesora que utiliza Instagram para su práctica docente. Las entrevistas facilitaron este acercamiento porque esta técnica “persigue recoger información precisa sobre aspectos subjetivos de las personas: opiniones, emociones, argumentos, preocupaciones, dudas, etc., que son aspectos muy vinculados a la acción educativa” (Martínez González, 2007, p.62).

Dada la temporalidad, también la madurez de la investigación fue determinante para enfocar la entrevista hacia cuestiones que en momentos anteriores del estudio no se habían planteado del mismo modo. Tal y como se ha señalado en varias ocasiones, la investigación no se planteó desde unas fases de trabajo estáticas o cerradas, sino que busca acercarse todo lo posible a la realidad educativa y ser coherente con su propio desarrollo. Apliqué un modelo de entrevista semi-estructurada para conocer las opiniones de expertas en educación sobre las redes sociales en general e Instagram en particular, su posible inclusión en las escuelas y su papel como herramienta pedagógica con perspectiva de género.

Decidí entonces hablar con profesionales vinculados al uso en su trabajo de Instagram, porque hasta el momento con el resto de técnicas de investigación había hablado con personas a favor del uso de Instagram como una herramienta pedagógica pero no con gente que ya la utilizase así. Se entrevistó a un pedagogo, a una pedagoga y a una profesora. Busqué paridad en la distribución de la muestra en las entrevistas en relación al género, pero, honestamente, no fue posible. Intenté contactar con un profesor con un perfil similar al de Teresa (la profesora), pero las personas contactadas no quisieron participar y no encontré ningún otro profesor que utilice Instagram de manera similar a como lo hace Teresa. En cuanto a los espacios elegidos para las entrevistas, en todos los casos se priorizó la comodidad de las personas entrevistadas y se buscaron opciones cómodas para ellas con la intención de que el entorno les resultase agradable y no influyese negativamente en su actitud hacia las entrevistas. También se tuvo en cuenta las posibilidades devenidas de la localización de las participantes. Con Patricia la entrevista se realizó de manera presencial en su domicilio. Con Alejandro y Teresa, de Tenerife y Valencia respectivamente, las entrevistas se llevaron a cabo mediante una plataforma para videollamadas aunque también se encontraban en su domicilio. La diferencia en la realización ha supuesto un abordaje distinto por el espacio de desarrollo, aunque en los tres casos, como conocían la investigación (las dos pedagogas participaron en las sesiones de conversación informal, en los cuestionarios y finalmente en las entrevistas individuales y a Teresa, al contactarla para pedirle su participación se le explico el proyecto de tesis) y las tres personas están muy familiarizadas con el uso de herramientas digitales, considero que la información no se desvirtuó, aunque quizás por haber participado en más técnicas del trabajo empírico de la investigación con la pedagoga y con el pedagogo la conversación fue más fluida y surgieron más aspectos que no se habían contemplado en la planificación de la entrevista, mientras que con la profesora no fue así. No obstante, tras el análisis de la información obtenida, creo que los datos adquiridos por ambas vías (con la entrevista presencial y con la digital) son pertinentes a los propósitos de la investigación, que eran: a) conocer usos de Instagram como una herramienta pedagógica; b) tratar la relación de la alfabetización digital con perspectiva de

género y la escuela; c) hablar sobre la importancia de la inclusión de las redes sociales en el entorno educativo, y d) formación del profesorado.

RESULTADOS

Capítulo 8. Semejanzas y diferencias de las percepciones y del uso de Instagram del profesorado, padres y el alumnado

En este capítulo, voy a recoger cuestiones relativas a la relación que tienen el alumnado y el profesorado con Instagram. Abordo como interpretan la aplicación y cuáles son los usos que hacen. Comenzaré acercándome a la relación del alumnado con Instagram, analizando el número de alumnas y alumnos que utilizan esta red social, como lo hacen y el modo en el que influye en la configuración de las identidades y subjetividades y su papel en la adolescencia. Después, analizaré la cantidad de usuarias y usuarios entre las y los docentes y sus usos y, por último, voy a recoger cuestiones relativas a la percepción de las y los distintos grupos participantes en torno a las diferencias de género en el uso de Instagram, centrándome especialmente en las vivencias y opiniones del alumnado.

8.1. Relación del alumnado con Instagram

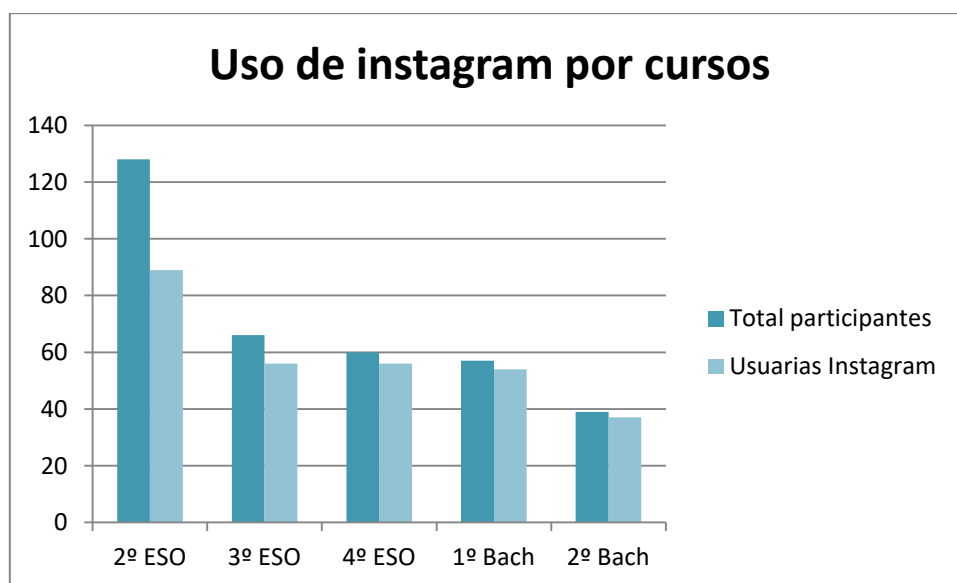
En este epígrafe, analizo las principales opiniones del alumnado de secundaria en relación con los usos y prácticas que realizan en Instagram y el papel de las mediaciones digitales en la construcción y presentación de la identidad durante el periodo de la adolescencia.

8.1.1. Alumnado que utiliza y que no utiliza Instagram. Razones y motivos

Es interesante conocer cuántas alumnas y alumnos son usuarias de Instagram y analizar sus motivaciones para tener (o no) esta red social. Como punto de partida del trabajo de campo con estudiantes de secundaria, quise conocer cuántas alumnas y alumnos utilizan Instagram y sus motivos para tener o no tener cuenta en esta red social. Coincidente con otras investigaciones que han indagado sobre la tenencia de Instagram, (Kemp, 2019; Elogia, 2019) constaté con los cuestionarios que la mayor parte del alumnado tiene cuenta en esta red social, ya que 292 alumnas y alumnos, el 84% de las y los participantes afirma

que utiliza Instagram. En la muestra no se han detectado diferencias vinculadas al género, el alumnado utiliza Instagram por igual indistintamente de su adscripción de género. Con respecto a la edad, solo hay diferencia en el alumnado de 2º de la ESO, que presenta menos usuarias y usuarios que los demás cursos (Gráfica 18). En los cursos posteriores no hay diferencias significativas de usuarias y usuarios entre unos cursos y otros. Con respecto a la presencia masiva en Instagram de alumnado de 3º de la ESO en adelante, encuentro discordancias con otras investigaciones que señalan que la máxima presencia en Instagram se da entre los 16 y los 30 años (Kemp, 2019; Elogia, 2019). Encuentro una diferencia de dos años con la parte inferior de la horquilla, ya que la presencia del alumnado de secundaria de la muestra trabajada en Instagram es mayoritaria a partir de los 14 (3º de la ESO).

Gráfica 18. Uso de Instagram por cursos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del cuestionario del alumnado.

La diferencia de uso del alumnado a partir de los 14 años, de 2º de la ESO y el resto de cursos está condicionada, según expresa el alumnado en las entrevistas grupales, porque las madres, padres o tutores legales, en mayor medida que en otros cursos, no han dado permiso al alumnado para tener cuenta en una red social. Esto es, el alumnado de 2º de la ESO dice que tiene menos Instagram porque tiene menos permiso para tenerlo. En el resto de cursos, salvo alguna excepción, no se da esta circunstancia y los motivos que

utilizan para justificar su elección de no tener cuenta de Instagram son personales, no relacionados con el visto bueno de los adultos. Los casos en los que el alumnado de cursos posteriores (de 2º de la ESO en adelante) señala que no utilizan Instagram porque madres, padres o tutores legales han prohibido el uso suelen ser puntuales y como castigo, por lo que la inactividad es por un periodo determinado y no cierran la cuenta sino que no acceden a ella. El alumnado que no utiliza Instagram por decisión propia es muy poco y plantean, fundamentalmente, dos motivos. Una parte afirma que, en general, no les gustan las redes sociales, aunque suelen ser alumnos de menor edad (2º y 3º de la ESO) que no han accedido aun a las redes sociales y no justifican esta afirmación lo que, como se verá posteriormente, puede estar inducido, entre otros motivos, por los discursos de negatividad que reciben en la escuela. La otra parte, más numerosa y variada en edades, ha tenido Instagram pero se lo ha cerrado. Quienes se lo han cerrado manifiestan distintos motivos, entre los que destacan: concentrarse para los exámenes o sentirse saturados y querer descansar del uso. En las entrevistas grupales, el alumnado que ha expuesto esta postura fue entendido por el resto del grupo, lo que denota que es una estrategia común y que el sentimiento de saturación o de no poder responder a las demandas de atención y controlar la red y el tiempo que se pasa en ella (por ejemplo en época de exámenes) es conocido. A este respecto, las estrategias del alumnado parecen indicar control sobre el uso y capacidad para decidir e implementar estrategias para que no les repercuta negativamente el uso de Instagram. No obstante, no ha sido posible saber si la implementación de estrategias se lleva a cabo con efectividad en el resto de alumnado que estaba de acuerdo con los motivos pero no manifestaba necesitar cerrar su cuenta.

En todos los casos, el alumnado que ha cerrado su cuenta indica que es muy probable que vuelvan a abrirla, ya que es una medida temporal. A este respecto, algunas alumnas y alumnos, especialmente de cursos superiores (de 4º de la ESO en adelante), han señalado que su *feed* ya no les representaba y una manera de empezar de cero es cerrar la cuenta un tiempo breve y volver a crearla con contenido que les haga sentir más identificadas e identificados, “reseteando” la construcción y expresión del *self* en Instagram.

Se refleja aquí una estrategia de adecuación del autoconcepto colectivo en la que ya no es posible ajustar los usos y prefieren “empezar de cero” la construcción y presentación de la identidad, que se plantea así como algo mutable (Bernete, 2010) y posicional (Hall, 1996) en tanto que se localizan en un tiempo y un espacio simbólico y representativo (Hall, 2010, p.389) hasta el punto de que es una estrategia eliminar el perfil y elaborarlo de nuevo. Es parte del proceso de maduración y subjetivación adolescente querer diferenciarse de la infancia y pubertad, así como cambiar de gustos, intereses y amistades, por eso, esta situación de que su cuenta de hace un tiempo, relativamente breve, no les represente, es común. Estudios como el de Michael Wesch, recogen otro aspecto importante que justifica esta reelaboración, además de frente a los otros, cuando plasmamos nuestra identidad en cualquier red social al ser almacenada también nos presentamos ante nuestra persona futura. “los posibles juicios sobre esta futura persona pueden ser los más sobrecogedores de todos, ya que carga con el peso de este otros generalizados generalizado, es decir, de todo el mundo, entendido e interiorizado por esa persona futura” (Wesch, 2015, p.142-143).

Gracias a la participación del alumnado en las entrevistas grupales, también pude conocer los motivos que impulsan sus decisiones para tener cuenta en Instagram. Entre los motivos de uso destaca, especialmente, que los rasgos técnicos de esta red social ofrecen ventajas prácticas respecto a otras en distintos aspectos:

- a. Ventajas sociales acerca de los modos apropiados de establecer contacto con personas nuevas, con conocidas/os, de interactuar con las amigas y amigos y de compartir su día a día.

ASEG-106. Es que puedes contestar los *direct* de la gente, no les vas a hablar por Whatsapp entonces. (Mujer, 4º ESO)

ASGD- 312. También me gusta más Instagram que otras redes sociales porque no está tan controlada. Por ejemplo en Facebook lo censuran todo y en Instagram tardan más, entonces la gente lo ve hasta que lo censuran y si no te denuncia nadie igual ni te quitan la foto. (Tras preguntarle aclara que se refiere a desnudos, fotos fumando, etc.) (Hombre, 4º ESO)

ASEG-374. Conoces a alguien y no le vas a pedir el número, le pides el insta o lo conoces por insta directamente, y ya después si hablan por *direct* y eso y bien, pues ya haces la jugada para el numero pero primero por insta siempre. (Hombre, 1º Bach.)

- b. Ventajas que tienen que ver con cuestiones materiales (si se te rompe el móvil, posibilidad de acceder desde distintos dispositivos a esta red social). Esta característica retoma la idea de multidispositivo que caracteriza a la web 3.0 y que facilita la conectividad.

ASEG-702. Si se te rompe el móvil por ejemplo pues es más fácil seguir hablando por Instagram porque te lo instalas en la tablet o lo abres en el móvil de otra persona o algo pero Whatsapp no puedes. (Hombre, 3º ESO)

- c. Obtención de información útil para las interacciones gracias al contenido de las fotos, las historias y los me gusta posibilitando así las interacciones y la presentación de la identidad, al construir en torno a la información que se va obteniendo los escenarios de interacción y los distintos papeles (Goffman, 1981).

ASEG-745. Y así ves también más fotos, lo que le gusta y eso. (Mujer, 3º ESO)

- d. También consideran que es la red social donde está la gente de su edad. Aunque las redes sociales suelen estar diseñadas para ser espacios accesibles para el grueso de la población, puede darse la tendencia de que distintos grupos muestren preferencias por distintas redes (por ejemplo, de la misma edad) (Kemp, 2019; Elogia, 2019; boyd y Ellison, 2007).

ASEG-28. Porque es donde está la gente joven. (Mujer, 3º ESO)

ASEG-223. Facebook es más de viejos, Twitter es más para dar tu opinión e Instagram es para ver la vida de los demás. (Hombre, 4º ESO)

ASEG-371. En Twitter solo se dan leña y Facebook no es una posibilidad. (Hombre, 4º ESO)

- e. Destacan el uso de Instagram para ocupar los momentos en que no se tiene otra cosa que hacer, principalmente en el hogar o en los desplazamientos.

ASEG-422. Es lo típico, estas en el sofá sin hacer nada y miras Instagram. (Hombre, 1º Bach.)

ASEG-491. Si no tengo nada que hacer me meto en Instagram. (Mujer, 2º ESO)

ASEG-431. Claro es que si no esperando la guagua y eso si estás solo, ¿qué haces? (Hombre, 1º Bach.)

- f. Es un espacio para expresar sus gustos y para obtener y compartir información sobre sus aficiones e intereses, ya que cuenta, con un alto grado de personalización y viralidad (Pons, 2012).

ASEG-74. Me entero de los partidos (de fútbol) que no están televisados por cuentas que sigo en insta que te dicen donde los puedes ver o van retransmitiéndolos. (Hombre, 3º ESO)

ASEG-789. Yo por ahí sigo gente que me gusta, cantantes y eso, y estoy enterándome de si dan conciertos, o veo directos y eso. (Hombre, 4º ESO)

ASEG-402. Yo tengo una cuenta para compartir mis dibujos y también busco técnicas y sigo artistas que me gustan. (Mujer, 1º Bach.)

- g. También afirman que es una herramienta que sirve para informarse de la actualidad.

ASGD-932. Por ejemplo, yo soy vegana y me sirve para seguir cuentas sobre veganismo y aprender recetas, enterarme de dónde hay sitios con menú vegano, tiendas de alimentación y esas cosas. (Mujer, 2º Bach.)

ASEG-926. Por Instagram estás al tanto de la actualidad. Sigues cuentas que te interesan y entonces estás al día de lo importante. (Hombre, 2º Bach.)

ASEG-720. Las manifestaciones siempre salen convocadas en Instagram. (Mujer, 3º ESO)

ASEG-477. Es que la gente mayor igual si compra el periódico pero yo si no es por las cuentas de noticias que sigo ni me entero, no estoy en casa cuando echan las noticias y, no sé, el periódico no lo uso. (Mujer, 1º Bach)

ASEG- 381. Es que yo la tele ni la enciendo ya, como mucho si pongo *Netflix* o algo pero nada más, así te informas de las cosas por otros sitios como Instagram. (Hombre, 1º Bach.)

- h. Los motivos para usar Instagram no son excluyentes y en la mayoría de casos se manifiestan varias de estas motivaciones de uso en la misma alumna o alumno. A este respecto también destaca que ven Instagram como una red social polivalente y pueden adaptar sus necesidades al tipo de uso según requieran. Esta característica responde a requerimientos que también se recogen en otras investigaciones como las de Madden et al. (2012), que señala la importancia que dan las y los adolescentes a interactuar con distintas audiencias de manera diferenciada.

ASEG- 97. A ver, pero es lo típico, que si no tienes una cuenta súper específica de algo sino una normal, vale un poco para todo. Yo lo mismo que busco memes me entero de cosas de actores que me gustan y hablo con gente y eso, un poco todo en el mismo sitio. (Mujer, 4º ESO)

ASEG- 945. Es que es así, yo si me quito Instagram del móvil ya no lo quiero para nada, ¿sabes? se convierte en un pisapapeles. Instagram es lo que más utilizo del teléfono. (Mujer, 2º Bach.)

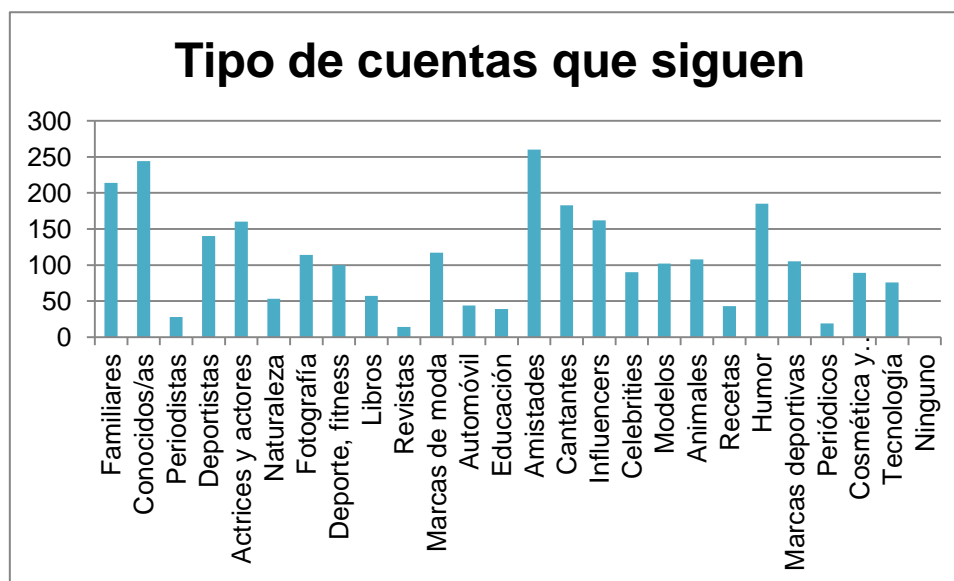
Las motivaciones en el uso de Instagram del alumnado son variadas y responden a distintas necesidades. Por el contrario, tal y como se ha expuesto, los motivos para desinstalarse la aplicación (o no haberla tenido nunca) son más limitados y dan cuenta de cuestiones específicas, que recuerdo que son, por una parte falta de interés por la aplicación y, por otra, aspectos que suelen ser temporales (como prohibición por parte de los padres y madres como un castigo o como un método para evitar distracciones en momentos puntuales como la época de exámenes).

8.1.2. Usos, costumbres y prácticas

El objetivo de este apartado es adentrarme en la manera de entender y utilizar Instagram del alumnado atendiendo a sus costumbres, prácticas, normativas y normalizaciones. La imagen es el epicentro de la interacción y media los usos costumbres y prácticas que se desarrollan en torno a las fotografías y videos cortos que usuarias y usuarios comparten en Instagram. A partir de los datos obtenidos mediante los cuestionarios y las entrevistas grupales, este segundo apartado refleja los principales usos, costumbres y prácticas en Instagram del alumnado de secundaria y sus distintas maneras de interactuar y participar en la red social (Beer, 2008; Campos-Freire, 2008).

Para conocer el tipo de perfiles que sigue el alumnado de secundaria en Instagram, les pedí señalar todas las cuentas de su interés de un listado con 26 opciones. El número de alumnado que sigue a cada tipo de cuenta está representado en la gráfica 19.

Gráfica 19: Tipo de cuentas que sigue el alumnado.



Fuente: Elaboración propia.

Las cuentas más seguidas son las de amistades, conocidas y conocidos y familiares, en este orden. No hay diferencias de género pero en cuanto a la edad, el alumnado mayor (4º de la ESO y bachillerato) sigue algo menos a familiares que el resto de la muestra.

- El interés por las y los deportistas está bastante repartido en cuanto a la edad y, aunque los hombres siguen algo más estas cuentas, también está muy repartido en cuanto al género. El alumnado de más edad sigue más cuentas sobre libros que las y los más jóvenes. Lo mismo ocurre con los periódicos y las y los periodistas, que despiertan más interés entre el alumnado de más edad y no hay diferencias de género.
- Siguen cuentas sobre fotografía a partir de 4º de la ESO, especialmente en uno de los centros, en el otro no hay diferencias de edad. Creo que se debe a que el centro en el que más gente sigue este tipo de cuentas tiene un bachillerato artístico relacionado con la temática. Con respecto al género no hay diferencias significativas.
- La cosmética y el maquillaje interesa especialmente (aunque no en exclusiva) a las alumnas de 4º de la ESO y bachillerato.
- Las cuentas relacionadas con naturaleza presentan algo más de tendencia en el alumnado de 4º de la ESO y bachillerato y entre las

mujeres. Y lo mismo ocurre (aunque hay menos diferencias en cuanto a la edad) con las de animales.

- Los perfiles relacionados con automóviles parecen interesar más a los hombres y a las edades medias (3º y 4º de la ESO).
- Las revistas interesan algo más a las mujeres, pero siguen este tipo de cuentas muy pocas personas y la diferencia no es significativa.
- El resto de categorías no presentan diferencias destacables en cuanto al género o la edad.

Mayoritariamente, afirman que no le dan importancia a que alguien deje de seguir su cuenta de Instagram en un 80,9%. El 19,1% restante, contesta que para ellas y ellos es importante. En cuanto al género, molesta un 4% más a las mujeres de la muestra que a los hombres que les dejen de seguir. En las entrevistas grupales con el alumnado, se comenta que no es lo mismo que dejen de seguir tu cuenta si es alguien que no es importante en tu vida, pero si es una amiga o amigo y lo hace sin aviso ni motivo si es importante.

ASGD-250. Es que dejar de seguir puede significar muchas cosas, si es alguien que hace mucho que no ves y ni hablas ni nada pues da igual, si es tu amigo pues es mal rollo y si es alguien con quien estabas de lío también. (Mujer, 4º ESO)

En cuanto a si es o no importante el número de seguidoras y seguidores el 16,6% cree que sí lo es y el 83,4% no le da importancia. Los varones dan más importancia a esta cuestión. Para el 18,7% de ellos es importante, mientras que para las chicas es importante solo para el 6,2%. Aunque estas son las respuestas que han dado en los cuestionarios y coinciden con lo que afirman en las entrevistas grupales, se detecta que, pese a que indican que no es importante, sí que lo tienen presente (igual que tienen en cuenta que alguien deje de seguir su cuenta) y saben el número de seguidores que tienen, tanto ellas y ellos, como la cantidad de seguidores de algunas personas de la clase con bastante exactitud. Parece que aunque no expresan de forma abierta que le den importancia si son datos que manejan. Esta diferenciación entre las respuestas y su actitud induce a pensar que en las respuestas que han dado

está operando cierto nivel de “deseabilidad social” o interés por dar una imagen apropiada de autonomía e independencia.

Con respecto al tipo de uso, el alumnado manifiesta que, principalmente, utiliza Instagram para ver cuentas que le interesan e invierte más tiempo en consumir contenido que en crearlo.

Les pedí que valorasen las opciones preestablecidas del 0 al 5 escogiendo un máximo de dos opciones. En la tabla 13 se recoge el promedio de respuestas por curso y el total.

Tabla 13: Promedio de tipo de usos por curso.

	2º	3º	4º	1ºB	2ºB	Total
Lo uso para ver cuentas que me interesan	3,83	3,98	3,19	3,38	2,72	3,42
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto algo de contenido	2,34	3,23	2,79	2,48	2,62	2,69
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto bastante contenido	0,98	1,41	0,89	1,02	1,18	1,10
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto contenido todos los días	0,53	0,85	0,50	0,47	0,95	0,66
Comparto algo de contenido	1,65	1,82	1,92	1,82	1,39	1,72
Comparto bastante contenido	0,50	0,66	0,38	0,46	0,46	0,49
Comparto contenido todos los días	0,22	0,83	0,69	0,53	1,16	0,69
Invierto más tiempo en crear contenido que en consumirlo	0,59	0,36	0,38	0,41	0,70	0,49
Invierto más tiempo en consumir contenido que en crearlo	2,01	2,47	1,80	2,71	2,44	2,29

Fuente: Elaboración propia.

La tendencia es bastante estable entre las edades, a excepción de que quienes con más frecuencia comparten contenido todos los días son las alumnas y alumnos de 2º de bachillerato. Con respecto al género no hay distinciones significativas en cuanto al uso.

Para el grupo de alumnado de secundaria, Instagram es importante para estar en contacto con sus amistades para un 48,6%. El resto no lo ve una herramienta importante para este fin. Los chicos de la muestra ven más importante Instagram como herramienta de contacto que las chicas, habida cuenta de que presentan una diferencia del 20%. A colación de las publicaciones, se preguntó si comparten cosas aunque no les apetezca y el 95,1% afirma que nunca ha compartido una publicación sin querer porque “no está bien no subir cosas”, es decir, la mayoría de la muestra no responde a la obligación de generar contenido creada por las expectativas de los contactos, mientras que el 4,9% sí lo ha hecho. Aunque en los cuestionarios las respuestas han sido las señaladas, en la entrevista grupal el alumnado sí que afirma que suben cosas para tener la cuenta activa, pero no sin que les apetezca ni como una obligación.

ASEG- 206. Pues , no sé, si por ejemplo el sábado salgo a la playita o algo con los colegas y pienso que hace montón que no subo nada, pues intento hacer alguna foto o por los menos par de historias. (Hombre, 4º ESO).

ASEG- 57 Yo no pienso nunca que estoy obligada a subir cosas, es más que me gusta, ¿sabes? compartir cosas y tener interacción con gente, y si no subes nada nunca Instagram solo sirve para *stalkear*⁸⁰. (Mujer, 3º ESO)

En los cuestionarios previos, parte del alumnado señaló que en ocasiones comparte contenido en respuesta a las expectativas de las y los demás, aunque no les apetezca. Sin embargo, durante las entrevistas grupales nadie verbalizó directamente que realice estas prácticas, aunque sí admitieron que entienden que puede pasar.

ASEG- 210 Pues a lo mejor sí, te ves que todo el mundo sube algo y pues no te vas a quedar atrás y aunque te dé un poco igual o no te apetezca mucho pues a lo mejor lo subes tú también, pero sin sentirte mal ni nada, ¿sabes? es sin más creo yo. (Hombre, 4º ESO).

⁸⁰ *Stalkear* deriva de la locución inglesa *to stalk*, que se refiere a acechar. En las redes sociales *stalkear* se refiere a revisar el perfil o perfiles de alguien para conocer que hace.

En la entrevista grupal con las familias, también hablamos sobre esto. Las madres y padres no se habían planteado nunca esta posibilidad, mientras que su hija y su hijo señalaron que sí que ocurre.

Irene (Hija F.1): “Y a ver, cada red social tiene su uso, su objetivo pero depende también de cada persona, cada persona utiliza las redes sociales como decida, ¿qué pasa? que también está que a lo mejor por ejemplo uno empieza con las redes sociales y se abre una cuenta y con los años la presión social hace que cambies tu forma de verlas y de usarlas. Te influye en que seas más detallista, subes más cosas porque los demás lo hacen, subes cosas que los demás si y tú no y entonces dices, ¿pero por qué no?...”

Fede (Hijo F.2): “Sí se hace eso [subir algo aunque no te apetezca] pero no todo el mundo, depende”.

En relación con el contenido que publican, también les pedí señalar el promedio de contenido del 0 al 5. Lo que más publican son Historias de ocasiones especiales, siendo el alumnado de 3º de la ESO quien despunta más a este respecto. Nuevamente no hay distinciones de género.

Tabla 14: Tipo de contenido que publican según curso.

	2º	3º	4º	1ºB	2ºB	Total
Historias de mi día a día	0,93	1,05	0,99	0,99	0,99	0,99
Historias de comida	0,39	0,59	0,49	0,49	0,49	0,49
Historias de mis mascotas	0,71	0,94	0,82	0,82	0,82	0,82
Fotos de mi día a día	0,88	0,66	0,77	0,77	0,77	0,77
Fotos de comida	0,38	0,03	0,20	0,20	0,20	0,20
Fotos de mis mascotas	0,70	0,18	0,44	0,44	0,44	0,44
Historias de ocasiones especiales: viajes, celebraciones, etc.	2,39	3,07	2,73	2,73	2,73	2,73
Historias de deporte	1,40	1,15	1,27	1,27	1,27	1,27
Historias de mi familia	0,84	1,05	0,94	0,94	0,94	0,94
Fotos de ocasiones especiales: viajes, celebraciones, etc.	1,96	1,52	1,74	1,74	1,74	1,74
Fotos de deporte	1,19	0,62	0,91	0,91	0,91	0,91

Fotos de mi familia	1,04	0,53	0,78	0,78	0,78	0,78
Otros	0,41	0,68	0,54	0,54	0,54	0,54

Fuente: Elaboración propia.

Destaca que, aunque los promedios de publicaciones son bajos, en las entrevistas grupales señalaron que publican con frecuencia y mantienen cierta constancia, que no concuerda con mi lectura de los datos aunque se explica con que, al comentarlo, explicaron que para ellas y ellos publicar mucho es hacerlo varias veces al día, no unas cuantas a la semana.

En cuanto a la interacción, pregunté al alumnado cómo se comunican por Instagram y, en general, están de acuerdo en que “son ellas y ellos mismos”, es decir, no varían su manera de ser, de expresarse o de interactuar con las y los demás. Aun cuando hacen esta afirmación también indican que la comunicación sigue las normas del espacio en el que se da, es decir, adaptan los códigos sin cambiar quienes son ni cómo se relacionan pero respetando la “manera de hacer las cosas” en Instagram, según ellas mismas han indicado.

ASEG- 868. A ver, soy yo misma, pero uso *emojis* por ejemplo para que se entiendan bien las cosas, a veces si no hay frases y cosas que no se sabe si son bordes o no. O si directamente usas solo algún *emoji* para expresarte pues se entiende. (Mujer, 4º ESO).

En las entrevistas grupales pregunté por el tipo de cuenta que tienen en tanto que pueden ser públicas o privadas. La mayor parte del alumnado tiene la cuenta de Instagram privada y algunas y algunos alumnos la tienen pública. La privacidad de las cuentas es parte del código de uso:

ASGD-894. La cuenta pública te permite más cosas porque tienes las estadísticas de uso y ves más cosas de la gente que te sigue y además así te ve más gente y es más fácil ganar seguidores porque la gente ve tus fotos y si les gustan pues dan a seguir.

A este respecto, en los grupos detecté (especialmente en el alumnado de cursos superiores) que quienes afirmaban usar Instagram para ligar o conocer gente tienen la cuenta abierta o pública. Durante el transcurso de las conversaciones, surge algo de lo que no tenía constancia hasta el momento, y

es que parte del alumnado tiene y utiliza más de una cuenta o perfil en Instagram, destinadas a distintos usos. Los tipos de cuenta más habituales son:

- Cuenta personal. Suele ser la cuenta principal.
- Cuentas para temas determinados. Por ejemplo, para compartir dibujos, fotografías propias, temas de interés, etc.
- Cuentas fan. Son similares al tipo de cuenta anterior, pero se centran en un tema concreto o en un personaje. Por ejemplo cuenta fan sobre una serie determinada, sobre una cantante, etc.
- Cuenta “confi” (de confianza). Puede ser compartida con amigas y amigos y la llevan entre varias/os o puede ser individual para subir contenido menos trabajado (menos editado y más casual según explica el alumnado) y pensado para un grupo reducido como bromas de clase o con grupos, etc.
- Cuentas “secretas”. Generalmente es una cuenta paralela en la que comparten contenido que no quieren que vea gente que está en su cuenta personal (familiares, etc.).
- Cuentas “espía”. Son cuentas que se usan para seguir a personas sin que estas tengan constancia de quien es la persona real que las sigue.

El alumnado plantea especialmente la interacción con las familias como un aspecto delicado. Estudios como el de Madden et al. (2012) también recogen estas fricciones. El alumnado refleja su preocupación o incomodidad, no necesariamente por esconder cosas (aunque en algunos casos sí) sino también expresan la falta de capacidad (por considerar imposible hacerlo) para comportarse del mismo modo si deben interactuar con su familia y con sus amigas y amigos, aludiendo a la incompatibilidad de estas audiencias.

ASEG- 1027. Es que a ver, a mí me pasaba de vez en cuando que mi madre me decía, no subas esa foto que la ven tus tíos y no esta bonita para eso, y claro, que hago, ¿no subo cosas que me gustan por si las ve mi tía o mi tío o alguna amiga de mi madre o algo? Que va. Lo más fácil es tener varias cuentas y así no hay líos. (Mujer, 2º Bach.)

ASEG- 1028. Claro es que a veces hay cosas que son más formales, o fotos más monas pues que sí, pero las historias de fiesta, pues yo que sé, no es que les escondas a tus padres que sales ni nada, pero tampoco les hace falta verte *perreando*. (Mujer, 2º Bach.)

No es el único “colapso contextual” que evitan y gestionan, por ejemplo, utilizando cuentas diferenciadas, segmentan los distintos tipos de contactos y los contenidos a los que pueden acceder utilizando distintas cuentas (ya que la infraestructura o rasgos técnicos de Instagram no permite hacerlo desde una sola con tanta precisión) para adecuar la interacción a partes “limitadas” de lo que muestran en el conjunto de la red social.

Social media collapse diverse social contexts into one, making it difficult for people to engage in the complex negotiations needed to vary identity presentation, manage impressions, and save face.(...) By necessity, Twitter [and Instagram] users maintain impressions by balancing personal/public information, avoiding certain topics, and maintaining authenticity⁸¹. (Marwick & boyd, 2011, p.123-124)

El alumnado demuestra una gran implicación en la presentación, consciencia, conciencia y comprensión de la identidad y en el desarrollo de habilidades y estrategias en Instagram para adecuar su autoconcepto colectivo.

8.1.3.Participación de las mediaciones digitales en la configuración de identidades y subjetividades y su papel en la adolescencia

La presencia y prácticas de medios digitales para la interacción, como son las redes sociales, influyen en la vida de las y los jóvenes y en sus procesos madurativos, habida cuenta de que el uso de las redes sociales como Instagram tienen un papel importante en su realidad, en cómo se relacionan

⁸¹ Traducción propia: Las redes sociales colapsan diversos contextos sociales en uno, lo que dificulta que las personas se involucren en las complejas negociaciones necesarias para variar la presentación de la identidad, gestionar las impresiones y salvar las apariencias. (...) Por necesidad, los usuarios de Twitter [y de Instagram] mantienen impresiones equilibrando la información personal / pública, evitando ciertos temas y manteniendo la autenticidad.

con las y los demás, se informan, comunican, expresan gustos e intereses, y son visibles y presentan su yo al mundo. El desarrollo de la adolescencia como etapa está fuertemente ligado a las mediaciones digitales, que actúan como un escenario más para el desarrollo de las tensiones entre elementos distónicos y sintónicos (Erikson, 2004).

A este respecto, he procurado contar con la opinión de todas las personas participantes en el estudio para tener una perspectiva más global. En los cuestionarios a los grupos, (alumnado de secundaria, profesorado de secundaria, alumnado de MFP y pedagogas) el ítem se ha planteado como: ¿hay diferencias en el uso de Instagram según la edad del usuario? el 89,1% de la muestra total del profesorado de secundaria (tanto usuarias como no usuarias de Instagram) consideran que sí hay diferencias en el tipo de uso según la edad de la persona. Para el 10,9%, el tipo de uso y la edad no guardan relación. Todo el alumnado de MFP participante cree que la edad influye en el tipo de uso que se hace de esta red social. Lo mismo ocurre con el grupo de pedagogas y pedagogos. Por su parte, el alumnado de secundaria opina que si hay diferencias en el uso relacionadas con la edad en un 75,7%. Pedí al alumnado que justifique los motivos de su opinión y quienes no creen que influya la edad argumentan, principalmente, que cada uno lo usa como quiere, mientras que para quienes la edad sí es un factor determinante plantean fundamentalmente dos tipos de respuesta. Por un lado, están quienes apuntan que los niños y niñas pequeños (siempre más pequeños que ellos y ellas) pueden no saber lo que están haciendo y, por otro lado, señalan que los adultos y las adultas usan Instagram para otras cosas, aunque no especifican qué cosas son. En todo momento han medido el tipo de uso entendido como la edad adecuada, los usos correctos, etc. desde su uso, es decir, asocian su forma de utilizar la red social con su grupo de iguales (edad, normas de actuación, etc.) interpretando que el resto de personas de su edad lo hacen del mismo modo –y consecuentemente los otros grupos de edad usan Instagram de manera distinta- y, en consecuencia, afirman que su manera (la de su edad) es la correcta. La maduración, entonces, se mide por el tipo de usos, afirmando que ya no hacen ciertas cosas que hacían antes porque eso es de críos, y ya no sería apropiado, teniendo en cuenta que en estas edades es clave la

distinción con otros grupos de edad para la autopercepción personal y lo que se valora como apropiado (no ser ya un crío, tener más experiencia y conocimiento, pero tampoco ser como los adultos y viejos cuyos gustos, prácticas y preocupaciones marcan el límite de lo que no es deseable, o sea, que no desean imitar lo que los adultos hacen ni, a priori, compartir con ellas y ellos espacios digitales donde puedan vigilarles y controlarles). También al respecto de la madurez muchas y muchos adolescentes aparecen como más maduras y maduros en tanto que utilizan más (y con más fluidez y capacidad) las redes sociales que algunas y algunos adultos, a quien incluso tienen que ayudar. En consecuencia, más que señalar que con la edad se mejora el uso de redes sociales, inciden en que es con el propio uso, ya que en buena parte también reconocen que en las prácticas digitales se aprende por ensayo y error, diferenciándose así de “las crías y críos” y también de las y los adultos.

Durante las entrevistas grupales con el alumnado de secundaria, también se trató este tema. Se ha visto la repercusión que tiene en su día a día con los tipos de uso, pero quiero incidir más en la vinculación con la edad y la etapa de la adolescencia. En cuanto a las edades, mantienen que las “niñas y niños pequeños” no saben usar Instagram y hay que vigilarles. Durante las entrevistas grupales, la edad de los “pequeños”, varía en función de la edad del grupo, es decir, están de acuerdo en que 8 o 10 años es poca edad para usar redes sociales de este tipo, pero a medida que aumenta la edad media del grupo aumenta la edad en la que se es “pequeño”. La edad adecuada de uso mínima queda consensuada en torno a los 14 años. En cuanto al uso que hacen las y los adultos, algunas y algunos no tienen claro para qué va a usar alguien mayor Instagram, ya que además se trata de un espacio que no es percibido como usado y ocupado por los adultos, a diferencia de Facebook, lo que tiene más que ver con que no haya adultos en sus listas de contactos que con la ausencia de adultos que usen esta red. Las y los adultos que siguen en Instagram o bien son *influencers*, deportistas, famosas y famosos, que no son gente que conozcan, o bien son familiares, que tampoco perciben como personas que utilizan Instagram, sino como familiares que están ahí bien para controlarlas y controlarlos, o bien sin “enterarse mucho” en la mayor parte de los casos. A este respecto algunas y algunos ponen ejemplos de personas

cercanas como familiares y explican sus usos. En muchos casos hay sorpresa entre el alumnado cuando detectan que las y los adultos utilizan Instagram de manera muy similar a la de las y los jóvenes.

ASGD-278. Mi tío lo usa para cotillear, como todo el mundo. Cuando se aburre y eso, habla con los amigos, yo qué sé, lo típico. (Hombre, 3º ESO)

ASGD-192. Mi madre en la peluquería lo usa para hacer publicidad. Tiene una cuenta pero es de la peluquería no sube cosas de ella, aunque a veces si sube pero en la peluquería. Y sube también ofertas y eso. (Mujer, 4º ESO)

ASGD-193. Mi primo también lo usa para cosas de su trabajo. (Hombre, 4º ESO)

ASGD-194. Pues mi madre pone cosas de costura que hace y eso, pero no de trabajo, sino porque le gusta. (Hombre, 4º ESO)

ASGD-294. Mi tía esta siempre subiendo historias y cosas, y lo usa no sé, igual que nosotros para subir algunas cosas, hablar con gente, ver cuentas que le gustan, no sé, lo típico. (Mujer, 4º ESO)

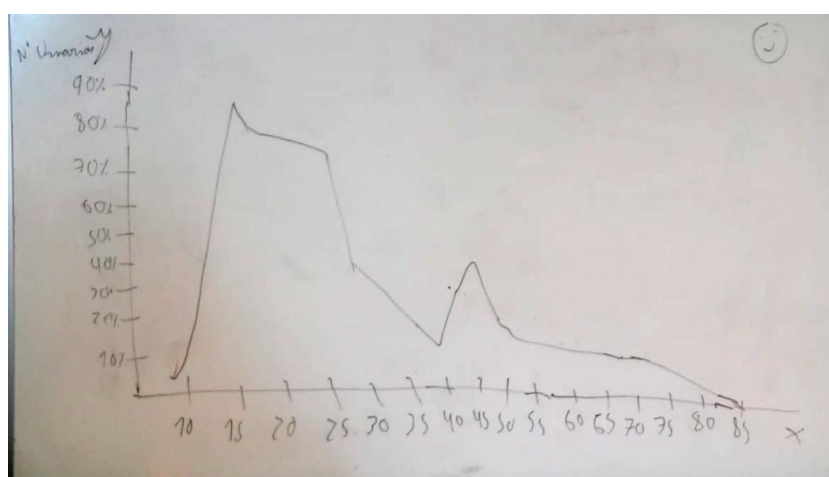
De la misma manera que varía la percepción de la edad en “los niños pequeños”, también varía en lo que consideran “mayor”. A menor edad, los y las alumnas sitúan a la gente mayor con menos edad y viceversa. El alumnado responde así a la necesidad de integración con el grupo de pares (Erikson, 2004; Revilla, 2001). En líneas generales, parece que durante la etapa universitaria eres adulto pero no mayor, después hacen tres grandes grupos. En primer lugar, se refieren a un grupo sobre los 30 años y otros dos, que son respectivamente el grupo de los “padres” y el de los “abuelos” ambos con edades indeterminadas. Para ilustrar el tipo de uso, la repercusión social y la influencia un alumno pone el siguiente ejemplo:

ASGD-798. Mira profe (refiriéndose a mí) te pongo un ejemplo. Yo tengo 16 años y 245 seguidores, que no es mucho, y subo lo que hago con mis amigos y eso. Mi hermano tiene 19 y casi 1000 seguidores y sube

contenido aleatorio⁸², ¿sabes? y luego mi madre que tiene como 15 seguidores sube cosas de comida, recetas y eso. (Hombre, 4º ESO)

Uno de los grupos durante el debate decidió ilustrar su explicación y utilizaron la pizarra para construir una gráfica en la que reflejar el porcentaje de uso de Instagram asociado a la edad. Un alumno marcó los ejes X, Y con las edades en intervalos de cinco en cinco desde 10 hasta 85 en el eje de abscisas y con porcentajes de 10 a 90 en el de ordenadas. A partir del planteamiento del eje, entre todas y todos debatieron para ir dando forma a la gráfica aportando sus opiniones, ejemplos de personas que conocen y argumentando sobre el tema. Una vez alcanzado el consenso general plasmaron la gráfica en la pizarra.

Figura 20: Representación del uso de Instagram según la edad de un grupo de alumnas y alumnos.



Fuente: Fotografía realizada durante una entrevista grupal.

En la gráfica que elaboró el grupo para explicar su percepción del uso vinculado a la edad, vemos que sitúan el punto más alto de tenencia y uso de Instagram en su edad, 15 años. Plantean un leve descenso que se mantiene hasta los 25 (80% de personas que usan la red social) y un descenso brusco entre los 25 y los 40 (10%). Tras debatir bastante el tema decidieron que hay un repunte coincidente con los 45 y lo asociaron a que muchos familiares y conocidos suyos que rondan esta edad se han divorciado o separado y “seguro que se lo instalan para conocer gente”. De los 45 en adelante cae y sostienen

⁸² Con contenido aleatorio el alumno se refería a variado, aludiendo a que su hermano publica “un poco de todo” de su día a día.

que hay gente que sí usa Instagram porque le gusta, por trabajo o diversos motivos, pero que no es lo normal. Encontramos coincidencias en el discurso de las familias. A este respecto, un padre hizo la siguiente afirmación:

Federico (Padre F.): “y con los adultos creo que estamos totalmente desfasados de las redes sociales. Hay de todo pero no les damos mucho uso. De mi entorno algunos las usan, los que se han quedado en el camino para conocer personas, pero los demás no las usan”

La percepción de uso que expresa el alumnado también tiene coincidencias con estudios como el informe Anual de Redes Sociales de IAB SPAIN elaborado por Elogia, que sostiene que el mayor porcentaje de usuarias de Instagram está en la franja de edad entre 16 y 30 años (Elogia, 2019).

Durante la entrevista grupal con las familias, también se trataron elementos acerca de la percepción de la relación entre estas prácticas y las identidades juveniles. Al dar su opinión sobre la relación de las y los adolescentes con el uso de Instagram, madres y padres muestran cierta preocupación por lo que consideran un uso excesivo, al tiempo que plantean que va “con el cambio de generación”, es decir, que estos nuevos modelos de socialización y comunicación son parte de la cultura juvenil actual. A continuación, transcribo parte de los comentarios dónde se recoge esta idea:

Federico (Padre F. 2): “Creo que para los adolescentes los limita, la inmediatez... lo convierte todo en una relación inmediata, haces amigos sobre la marcha, te conectas sobre la marcha y yo no sé si eso a la larga es bueno...”

Ángel (Padre F.1): “Yo las veo útiles en la medida en que las veo usables como medio de intercambio de ideas, en ese sentido pueden ser útiles. Cuando pasas a la dependencia es peligroso y bastante dañinas”

María (Madre F.1): “En general creo que la gente joven sí está demasiado enganchada y eso les quita tiempo para otras cosas que quizás sean más útiles, como por ejemplo los estudios, intensificar amistades fuera de las redes sociales... pero sé que es imparable y sé que es lo que hay y no

me parece mal, lo que pasa es que creo que no valoran la medida (los adolescentes)”

Carime (Madre F.2): “La verdad es que estamos despistados (madres y padres) en otra onda y también ellos han crecido con eso, entonces la utilidad que ellos le dan yo no la veo pero claro, es distinto, ellos han crecido con unas herramientas con las que nosotros no hemos crecido. Yo recuerdo estar con mi mejor amiga hablando en la esquina de mi casa horas, y al día siguiente volvía a hablar y al día siguiente también, pero personalmente, físicamente. Eso ahora no es así. Ellos hablan con sus aparatos, hablan a través de los juegos... hacen un montón de amigos (entre comillas) incluso en el extranjero y se ponen a jugar y a comunicarse y también es una ventaja porque la comunicación se ha hecho tan rápida y de tal manera que también hay que ver las ventajas por esa parte. En la medida en que tú lo sepas llevar todo tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Tampoco podemos pensar que lo nuestro era mejor, sino simplemente saber utilizar las herramientas que tienen hoy en día”.

De tal manera que esa percepción de las diferencias entre grupos de edad referidas a los usos de las tecnologías no es exclusiva de los y las jóvenes, quienes ven también reforzada tanto por sus adultos de referencia, como por los discursos públicos y mediáticos, esa idea del vínculo especial entre ellos y ellas y lo digital.

Por último, en la entrevista a Teresa⁸³, maestra especializada en pedagogía terapéutica, también encontramos este vínculo entre edad, identidad y mediaciones digitales al tratar de los posibles peligros de las redes sociales en general, donde ella destaca que principalmente hay que tener cuidado con la edad del alumnado, respecto de la madurez para gestionar la presentación del yo en público, en un contexto tan complejo como el de las redes.

TE-14. Creo que es un peligro porque no saben gestionarlas, como todo, entonces pues está claro que hay que establecer una edad para poder

⁸³ Teresa Sánchez Valdés.

hacer uso. Esa edad creo que tiene que ser cuando el alumno madurativamente está preparado para enseñar su vida personal en redes sociales, establecer un límite de lo que quiero que vean de mí, lo que guardo para mí, lo que es, digamos, que no traspasa la línea de lo personal o de la intimidad de otra persona.

Y añade:

TE-16. Un nivel de madurez en el que el niño pueda comprender lo que supone exponerte y todo eso creo que se empieza a entender, no sé, entre 15 y 16 años. Todo lo que sea antes de ese proceso madurativo creo que si es un peligro porque puede tener consecuencias negativas en la vida del alumno y puede tener consecuencias negativas quizás para el entorno del alumno, entonces pues eso, puede ser un peligro.

Durante la entrevista Teresa también insiste en la importancia de que las y los adolescentes comprendan y aprendan la repercusión que tiene lo que comparten tanto en sí mismos como en otras personas,

TE-15. Porque eso también hay que tenerlo en cuenta, en redes sociales no solo aparecemos nosotros sino que aparecen otras personas.

Es decir, es importante que madurativamente las y los jóvenes estén preparados para este modelo de socialización y presentación del yo, que contribuye a configurar su identidad y subjetividad y, de igual modo, es importante la formación para que afronten estas situaciones y decisiones.

8.2. Relación del profesorado con Instagram

Durante este capítulo se describen, analizan e interpretan los resultados relativos a la relación del profesorado con Instagram. Con el fin de detectar posibles diferencias entre el profesorado en activo y las futuras y futuros docentes, bien sean por la formación recibida, la edad y/o la experiencia profesional, en este punto comparo los datos del cuestionario del profesorado de secundaria en activo, con los del cuestionario del alumnado del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

8.2.1. Profesorado que utiliza y que no utiliza Instagram. Razones y motivos

En este apartado, voy a recoger los datos acerca del número de profesoras y profesores que tienen una cuenta en Instagram. Para acercarnos al enfoque del profesorado con respecto a Instagram, es esclarecedor partir de conocer si saben qué es Instagram. Del total de 110 personas que contestaron el cuestionario, 40 (el 36, 4%) no saben qué es Instagram. Este primer dato ya es indicativo de la relación que tiene el profesorado con Instagram y también, en vista de la fuerte presencia que tiene esta red social en la vida del alumnado, pone de manifiesto la falta de conocimiento del profesorado sobre algunos de los intereses de alumnas y alumnos, al menos a este respecto, y también pone el foco de atención en la problemática que esta desvinculación conlleva ya que los intereses de las y los estudiantes son importantes en el enfoque educativo de otras cuestiones (McLuhan, 1996).

Solo son usuarias y usuarios de esta red social el 18,4% de las y los docentes participantes en la investigación, lo que representa 18 de las 110 personas que realizaron el cuestionario y 19 de la muestra total. Con respecto a estos primeros datos, el porcentaje de respuesta no varía según sean hombres o mujeres⁸⁴ por lo que no hay ninguna vinculación relevante entre uso y género ya que doce mujeres y seis hombres utilizan Instagram. Con respecto a la edad, tampoco hay diferencias porque las pocas personas que utilizan esta red social están repartidas en todo el rango de edades de la muestra.

Para conocer los motivos por los que un porcentaje tan grande del profesorado no utiliza Instagram, pregunté invitando a escoger la afirmación más cercana a su opinión de una lista de cuatro opciones.

- En general no me gustan las redes sociales. 41,1%
- No me gusta Instagram. 14,4%
- No tengo nada en contra, no me lo he planteado. 37,8%
- Aún no he creado una cuenta pero estoy pensando en hacerlo. 6,7%

⁸⁴ Todas las personas que componen la muestra de profesorado se han descrito como hombres o como mujeres.

Los motivos principales tienen que ver con el desagrado producido por las redes sociales en general o por no haberse planteado la opción de abrir una cuenta en esta aplicación en concreto.

Por su parte, todas las alumnas y alumnos del máster de Formación del Profesorado que han participado en el estudio conocen Instagram. Cinco mujeres y tres hombres tienen cuenta. Las cuatro personas restantes (dos hombres y dos mujeres) no utilizan la red social. Del mismo modo que con el profesorado en activo, pregunté a quienes no tienen cuenta cuál es la causa. Los motivos a que alude el alumnado de MFP que no utiliza Instagram son: para una persona, que en general no le gustan las redes sociales y dos participantes señalan que específicamente no les gusta Instagram. En los tres casos escogen opciones que reflejan que lo han pensado y no nadie dice que no se lo ha planteado o que está pensando hacerse una cuenta.

Parece que hay una diferencia relacionada con la edad entre el grupo de máster y el profesorado en activo tanto en relación con el conocimiento o desconocimiento de Instagram, como en si tienen cuenta o no, algo más frecuente en el perfil del alumnado de MFP. Nuevamente, encontramos semejanza con estudios como los de Kemp (2019) sobre la edad de las usuarias y usuarios de Instagram (entre 16 y 30 años).

8.2.2. Usos, costumbres y prácticas

Ya advertí en el apartado anterior el bajo número de docentes que utiliza Instagram. De las 110 personas de la muestra de profesorado de secundaria que contestaron el cuestionario, dieciocho afirman utilizar Instagram. Según la tabla 15, los usos son:

Tabla 15: Usos de Instagram.

Lo uso para ver cuentas que me interesan.	6
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto algo de contenido	4
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto bastante contenido	2
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto	0

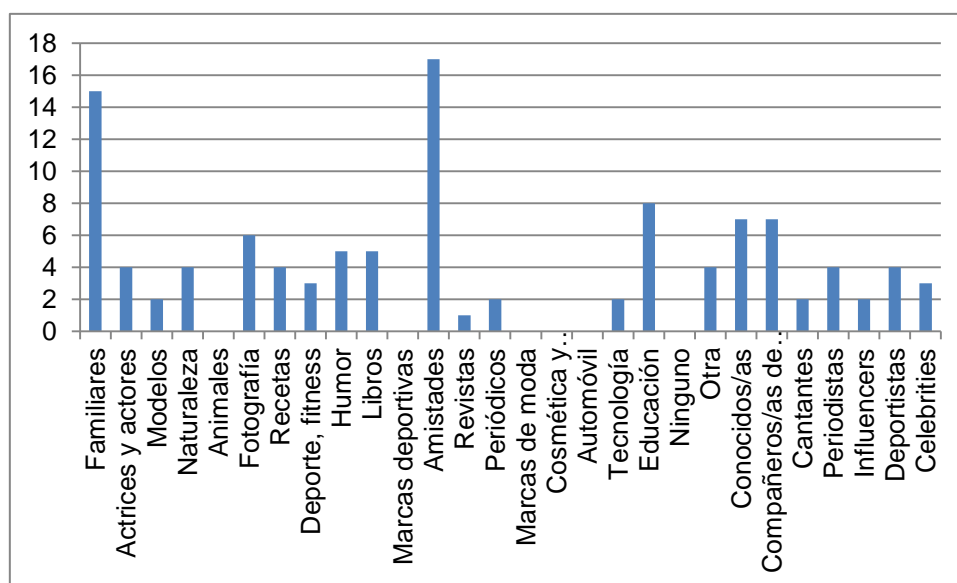
contenido todos los días	
Comparto algo de contenido	2
Comparto bastante contenido	0
Comparto contenido todos los días	0
Invierto más tiempo en crear contenido que en consumirlo	1
Invierto más tiempo en consumir contenido que en crearlo	2

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como recoge la tabla 15, del total de usuarias y usuarios de Instagram, seis personas lo usan especialmente para ver cuentas que les interesan. Cuatro, además de ver cuentas que les interesan comparten algo de contenido y dos bastante contenido. Solo una persona dice que invierte más tiempo en crear contenido que en consumirlo. De las dieciocho personas con Instagram, trece comparten algo de contenido.

El tipo de cuentas que siguen y la frecuencia de seguimiento se plasman en la siguiente gráfica:

Grafica 21. Tipo de cuentas que sigue el profesorado.



Fuente: Elaboración propia.

Fundamentalmente, siguen cuentas de familiares y amistades, seguidas en tercer lugar por cuentas relacionadas con educación. En consecuencia, parece que la principal utilidad que dan a Instagram es estar en contacto con personas

de su entorno y, en menor medida, informarse sobre temas relacionados con la profesión docente. Sin embargo, la mayor parte de las personas participantes con cuenta en la red no hacen ningún uso de Instagram ligado a su vida profesional, más allá del interés por cuentas relacionadas. Solo cuatro personas afirman hacer algún uso de Instagram vinculado a su profesión. Siguiendo la misma tónica de uso, la mayoría no utiliza Instagram para compartir recursos didácticos con otros y otras docentes frente a las dos personas que sí lo hacen.

En cuanto al tipo de uso del alumnado de MFP no aparecen grandes diferencias con el que hace el profesorado en activo. Los usos que hacen de Instagram son:

- Lo uso para ver cuentas que me interesan. 3 personas.
- Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto algo de contenido. 3 personas.
- Comparto algo de contenido. 1 persona.
- Invierto más tiempo en crear contenido que en consumirlo. 2 personas.
- Invierto más tiempo en consumir contenido que en crearlo. 6 personas.

Las dos personas que invierten más tiempo en crear que en consumir contenido son varones. El resto de opciones están más repartidas entre hombres y mujeres y no presentan diferencias reseñables. Destacan las de gente que conocen (siete personas) y las relacionadas con temas que les interesan (cinco personas). También buscan personajes públicos (cuatro personas) y en menor medida, empresas y gente que quieren conocer. Estas dos opciones han sido escogidas cada una por una mujer. En ningún caso las y los estudiantes del máster nombran cuentas relacionadas con educación, pero dos mujeres afirman que hacen algún uso de Instagram ligado a su vida profesional mientras que el resto (diez personas) no utiliza la red social con éstos fines. Así, igual que ocurre con el profesorado, no parece que saquen partido al uso de Instagram ni vincularlo especialmente a su vida profesional como un recurso.

8.3. Percepciones sobre las encarnaciones de género: reproducciones y resistencias

Este apartado versa sobre las diferencias relacionadas con el género que detectan las y los participantes en el uso de Instagram. En el resto de apartados –posteriores y siguientes- he ido señalando aquellas diferencias de género que he detectado. En este, me centro en analizar las diferencias en el discurso de las y los participantes en la investigación. Dado que el grupo mayoritario que utiliza esta red social son las y los adolescentes y que además, es a ellas y ellos a quienes va dirigida la educación en alfabetización digital con perspectiva de género, son el grupo principal al que atenderá este apartado. No obstante, la opinión del resto de participantes también es interesante, porque permite conocer un abanico más amplio de usos y percepciones y las diferencias y similitudes relacionadas con la edad.

En los cuestionarios del profesorado de secundaria, alumnado de MFP y pedagogas y pedagogos, planteé las mismas preguntas que al alumnado de secundaria (que se comentarán a continuación) con respecto a las posibles diferencias de género que detectan en Instagram. En respuesta al primer ítem, ¿crees que las mujeres y los hombres siguen el mismo tipo de cuentas?, el 78,2% del profesorado de secundaria opina que sí hay diferencias en el tipo de cuentas que siguen hombres y mujeres. El alumnado de MFP, afirma en su totalidad que sí hay diferencias relacionadas con el género y en el caso de las pedagogas y los pedagogos 32 personas (86,5%) creen que sí existen diferencias motivadas por el género mientras que el resto opina que no las hay. En términos totales, vemos que el 83,6% de las personas encuestadas que no son alumnado de secundaria creen que sí hay diferencias vinculadas al género en cuanto al tipo de cuentas que se siguen las personas que utilizan Instagram.

En cuanto al segundo ítem, ¿crees que hay diferencia en cómo son las fotos y las historias que suben las mujeres y los hombres?, el 28,2% del profesorado de secundaria considera que no hay diferencias mientras que el 71,8% sí cree que las publicaciones son distintas en relación al género. Las profesoras que componen la muestra creen que hay más diferencias en el tipo de contenido que publican hombres y mujeres que los profesores, 76% y 62,9%

respectivamente. En el caso del alumnado de MFP, la respuesta no es tan contundente como en la pregunta anterior. 8 personas (4 mujeres y 4 hombres) creen que sí hay diferencias en el contenido que se comparte. Las 4 personas restantes (3 mujeres y 1 hombre) no creen que el tipo de contenido tenga relación con el género de quien hace la publicación. Las respuestas de las pedagogas coinciden con el ítem anterior, nuevamente 32 personas opinan que hay diferencias en el tipo de contenido que suben a Instagram mujeres y hombres y las otras 5 personas que componen la muestra creen que no se dan diferencias. En conjunto, parece que en este ítem hay algo más de personas que creen que no hay diferencias relacionadas con el género aunque la mayoría (el 79,3%) sigue pensando que sí. En líneas generales, es posible afirmar que profesorado, alumnado de MFP y pedagogas y pedagogos parecen detectar (quienes utilizan Instagram) o suponer (quienes no) que hay diferencias relacionadas con el género en los usos e interacciones que se desarrollan en el marco de esta red social.

Por su parte, tres ítems del cuestionario del alumnado de secundaria trataban expresamente sobre las posibles diferencias de uso y percepción de Instagram relacionadas con el género. En primer lugar, pregunté si creen que las mujeres y los hombres siguen el mismo tipo de cuentas en Instagram. El 54% de las respuestas indicaba que hay diferencia en el tipo de cuentas que se siguen según seas hombre o mujer. En segundo lugar, pregunté si hay diferencia en el tipo de contenido que comparten hombres y mujeres. Más de la mitad del alumnado, el 68% dice que no percibe diferencias entre las publicaciones de hombres o mujeres. También se preguntó si hay publicaciones que no comparten porque son “de chicos” o “de chicas” y estaría mal visto, y el 96,3% dice que no lo ha tenido en cuenta nunca mientras que el 3,7% sí. En las dos primeras preguntas invité a las y los participantes a explicar su respuesta y han aportado distintas justificaciones. Para el primer ítem ¿crees que las mujeres y los hombres siguen el mismo tipo de cuentas? Las respuestas más repetidas son como los ejemplos que siguen:

ASC-5-120. Sí, creo que cada uno lo usa como quiere sea hombre o mujer. (Hombre, 4º ESO)

ASC-5-135. No, porque hay más hombres siguiendo cuentas de fútbol, etc. (Hombre, 4º ESO)

ASC-5-267. Cada persona es un mundo, no creo que debamos generalizar que los hombres ven un contenido y las mujeres otro. (Mujer, 4º ESO)

ASC-5-144. Principalmente sí. (Hombre, 4º ESO)

ASC-5-129. Depende ya que un hombre y una mujer pueden tener los mismos gustos y seguir las mismas cuentas. (Hombre, 4º ESO)

ASC-5-173.No, depende de los gustos. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-5- 298. No, los hombres siguen a más chicas y cosas relacionadas con ellos y las mujeres siguen a más chicos y suelen seguir cosas de cocina y eso. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-5-294. Sí, es según el gusto de cada persona y los temas sobre los que quieran informarse y no es un tema de género. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-5-296. No porque tienen diferentes intereses. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-5-314. Depende de qué tipo de persona sea. (Mujer 2º Bach.)

ASC-5-333. Los hombres *heteros* sueles seguir cuentas de chicas desnudas, pero luego ven a una chica desnuda y la tachan de todo. (Mujer 2º Bach.)

ASC-5-342. En general sí, pero hay diferencia con respecto a los gustos, orientación sexual y cánones de belleza. (Hombre, 2º Bach.)

Para el ítem ¿crees que hay diferencia en cómo son las fotos y las historias que suben las mujeres y los hombres? las explicaciones a las respuestas siguen la tónica de los ejemplos seleccionados:

ASC-15-132. Censuran los pezones de las mujeres. (Mujer, 4º ESO)

ASC-15-136. Sí, las mujeres son más “atrevidas”. (Hombre, 4º ESO)

ASC-15-140. La mayoría suben música pero los pibes suben música de pibes. (Hombre, 4º ESO)

ASC-15-142. Sí, porque si un hombre sube una foto sin camisa es un tío bueno, pero si es una tía es una fresca. (Mujer, 4º ESO)

ASC-15-143. Tienen en común que suelen enseñar algo. (Mujer, 4º ESO)

ASC-15-147. Sí, los chicos suben más *stories* para ligar con las tías y las chicas suben cosas para verse más guapas. (Hombre, 4º ESO)

ASC-15-150. Sí, los hombres suelen ser menos provocativos sinceramente. ASC-15-143. Tienen en común que suelen enseñar algo. (Mujer, 4º ESO)

ASC-15-266. No. Depende de los gustos. (Mujer, 4º ESO)

ASC-15-280. Sí, he notado que los hombres a veces se avergüenzan de subir contenido que suele ser más de chicas (*selfies*, fotos o videos de paisajes). (Mujer, 4º ESO)

ASC-15-301. Sí. Las mujeres sueles subir más cosas de su vida, además de ser más constantes y los hombres suben más esporádicamente y momentos puntuales, por lo menos los que sigo yo son así. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-15-181. Las de las mujeres suelen ser más curradas y suelen subir más cosas que los hombres. (Hombre, 1º Bach.)

ASC-15-304. Sí, hay mucha diferencia, la libertad no es la misma según cada uno. Muchas mujeres son acosadas por "X" persona por algo que no está normalizado. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-15-333. Roles de género. (Mujer, 2º Bach.)

En el caso del segundo ítem, también destaca que junto con estos dos posicionamientos hay respuestas que señalan que no solo las publicaciones

pueden o no ser diferentes, sino que la interpretación de las mismas es distinta según el género de quien publica y según quién interpreta la publicación.

En los ejemplos se ve que han sido más participativas/os en las explicación de sus respuestas las alumnas y alumnos a partir de 4º de la ESO. El resto de cursos se ha limitado más a contestar sí o no, pero, mayoritariamente, no han justificado sus respuestas. En cuanto al género, no hay diferencia en el número de chicos y chicas que han justificado sus respuestas. Con respecto al tipo, la variedad es similar y hay opiniones y puntos de vista comunes, pero las mujeres ponen de manifiesto la problemática que supone que sus publicaciones puedan ser censuradas o cuestionadas porque se sexualizan más que las de los varones.

En parte de las respuestas que indican que no hay relación entre el género y los usos de Instagram, detecto que perciben y manifiestan cierta fricción (en el contexto de las respuestas del resto del cuestionario). Asimismo, parece que en un grupo de las mujeres de los cursos superiores (especialmente bachillerato), aparecen reflexiones con perspectiva de género, cuando por ejemplo, señalan que los gustos o maneras de actuar en Instagram no dependen del género, en el contexto del resto de sus respuestas (y tal y como veremos posteriormente con las entrevistas grupales), no parece que piensen que los gustos están desligados de las construcciones culturales que dan forma a los roles de género, sino que están expresando su disconformidad con esta idea. Es decir, no se refieren a que no exista relación entre gustos y género sino que reclaman poder elegir sin que sea así. Por supuesto, el análisis de los cuestionarios solo justifica la sospecha de estas reflexiones, por lo que, junto con el resto de temas a tratar, ahondé en las entrevistas grupales con el alumnado en estos aspectos.

En general, y coincidente con los datos de los cuestionarios, consideran que las cuentas que se siguen son similares para hombres y mujeres (amigas y amigos, familiares, etc.), aunque creen que hay tipos de cuenta diferentes porque ven relación entre los intereses y gustos personales y el género. En todas las entrevistas grupales, cuando llegamos a este punto se justifica que no significa que no puedas seguir estas cuentas (las que tienen más seguidoras

mujeres u hombres), sino que suele ser así. Aunque no hacen comentarios sobre otros géneros no binarios, creo que es por costumbre o hábitos de lenguaje, porque en otros puntos de las conversaciones con los grupos, cuando ha salido el tema –por ejemplo si alguien de la clase ha explicado que no se identifica con la organización binaria de los géneros- no he encontrado resistencias ni problemas al respecto⁸⁵. Un ejemplo bastante repetido es el extracto de conversación que reproduzco a continuación:

ASGD-840. Yo veo lo que sigue M (nombre de un varón de la clase) o R (otro varón) o yo (una mujer) o Z (una mujer) y no sé, a ver, no vamos a tener exactas las mismas cuentas ni nada, pero no sé, no diría esta cuenta es de pibe y esta de piba, hay mil cosas ahí de cuentas *random*⁸⁶ de cosas, cuentas de gente y tal conocida y más cosas pero no sé, no son de piba o de pibe, son cuentas sin más. (Mujer, 4º ESO)

ASGD-841. Para mí que nosotros (es un participante que se ha autodenominado varón) vemos más futbol y cuentas de humor verde y así de chistes más bestias (un compañero apunta que es humor negro) sí eso, humor negro también y a lo mejor ellas pues no, pero no porque no puedan ni nada o porque sea malo sino que les suele gustar menos, a lo mejor también ven cuentas de humor y memes y eso pero diferente. (Hombre, 4º ESO)

ASGD-844. Claro, yo no siento que no puedo ver eso, cuentas de memes y tal sigo varias y me gustan pero el futbol por ejemplo me da igual, entonces no lo voy a seguir ¿sabes? Tengo una amiga que le flipa y sigue mil de esas cuentas de futbol. (Mujer, 4º ESO)

⁸⁵ No obstante, no puedo afirmar que el alumnado no presenta resistencias, sino que durante el trabajo de campo no las he detectado, pero desconozco si es una respuesta que se repite.

⁸⁶ Expresión adoptada del inglés que se utiliza para designar algo que es aleatorio, pero que en argot juvenil español actual se suele usar para indicar que es algo que no viene a cuento, sin mucho sentido, en este caso no se trata de cuentas que se sigan porque se hayan seleccionado al azar, sino que son cuentas que no corresponden a los sentidos habituales (familia, amigos, intereses, aficiones, fandom) a las que se sigue sin razón especial, puede que simplemente se respondiera a una solicitud de seguimiento sin más o que diesen con ella sin buscarla específicamente.

ASGD-845. Yo veo mucho baloncesto y tenis, el futbol me da más igual, pues sigo esas cuentas que sí me interesan. Y de humor y memes también muchas, sí. (Mujer, 4º ESO)

ASGD-846. Por ejemplo, es muy típico pensar que a lo mejor el maquillaje y eso solo lo ven las tías. Yo sigo más cuentas y también sigo cuentas de *body painting* porque hacen cosas brutales. (Hombre, 4º ESO)

El alumnado de secundaria presenta bastante unanimidad en este tema e inciden especialmente en que es una elección personal, aunque también afirman que en general hay tendencia a que ciertos gustos o intereses sean más comunes en mujeres o en hombres, aunque recalcan que la tendencia no significa obligación. Como expuse en el apartado sobre usos, costumbres y prácticas del alumnado, si se detectan cuentas que siguen más mujeres que hombres y al revés, tal y como recuerda la tabla 16.

Tabla 16: Cuentas más seguidas del alumnado según su adscripción de género.

	Más seguimiento		
	Mujeres	Hombres	Indistinto
Amistades			X
Familia			X
Conocidas/os			X
Deportistas		X	
Libros, periódicos periodistas, fotografía			X
Cosmética y maquillaje	X		
Naturaleza y animales	X		
Automóviles		X	
Revistas	X		
Deporte y fitness			X
Recetas			X
Modelos, celebrities, cantantes, actrices y actores, influencers			X
Humor			X
Marcas de moda y deportivas			X
Tecnología			X

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de contenido que se comparte, al igual que expresaron en los cuestionarios, la interpretación juega un papel importante. Perciben en mayor medida que es un elemento vinculado al género. Aparecen distintos aspectos relevantes en el tipo de publicaciones. Por un lado, destacan las diferencias en cuanto al trabajo estético para que la cuenta tenga un aspecto determinado.

ASGD-398. Las pibas se lo curran más. (Hombre, 1º Bach.)

ASGD-399. A ver, depende, es verdad que a veces sí, pero hay pibes que miran montón la hora a la que suben las fotos, los colores y todo eso, van de despreocupados pero no. (Mujer, 1º Bach.)

ASGD-400. Pero yo digo que ustedes ponen más frases bonitas, la letra y eso y los efectos. (Hombre, 1º Bach.)

Diferencian que las mujeres, en líneas generales, son más cuidadosas y trabajan más la estética de sus perfiles, aunque no están todos los grupos de acuerdo y también ponen ejemplos de compañeros y compañeras de la misma clase o del curso que cumplen o no esta premisa. También durante la entrevista grupal con las familias se toca la relación entre el uso de Instagram y el género. Pese a no estar programada como una de las preguntas del guion, surge el tema en la conversación:

Carime (Madre F.2): “¿Qué lo usan más chicos o chicas? (refiriéndose a Instagram)

Ale (Hijo F.2): “igual, si, si, pero las niñas suben más cosas”

Por otro lado, en los grupos del alumnado de secundaria, hablamos de los tipos de fotografías y de que siendo en el mismo espacio y para mostrar lo mismo, las poses pueden ser distintas y presentan vinculación con el género.

ASGD-754. A ver, un ejemplo para que lo entiendas bien profe (refiriéndose a la investigadora). Estamos en la playa pon tú y nos sacamos una foto con el mar y eso. Las niñas salen siempre monas,

¿sabes? en plan de espaldas o si son varias juntas pues posando bonito, ¿sabes? y claro nosotros no. Yo de espaldas así sentado encima de los pies pues no (imita la pose y hay risas). Pero no porque no quieras salir bien ni nada, ¿eh? sino porque así nosotros no salimos bien (refiriéndose a los varones). Entonces nosotros salimos de espaldas a lo mejor pero de pie o de frente posando también con los colegas pero distinto. Al final posamos todos pero distinto, ¿sabes? (Hombre, 3º ESO)

ASGD-755. Pero tampoco es que todas posemos igual, es que depende. (Mujer, 3º ESO)

ASGD-756. No, no, no, claro, ni todos nosotros. Yo no poso como un “matao” porque no soy un “matao” pero depende de cómo seas y también depende de si eres chico o chica. (Hombre, 3º ESO)

Al tratar las diferencias de género en cuanto a la manera de posar en las fotos, se ve claro cómo se articulan las semejanzas y diferencias de género: la práctica de la fotografía para ser compartida en redes exige posar adecuando la presentación al escenario (Goffman, 1981), esto es, ser consciente de cómo van a mostrarse ante los demás y del proceso de autoconcepto colectivo; y el género es un aspecto relevante de esta presentación del yo, las fotos compartidas constituyen formas de desplegar y mostrar masculinidad y feminidad, por lo que las maneras de posar son distintas y atienden a un concepto de identidad estratégico y posicional (Hall, 1996) que se adecua a las expectativas de la audiencia en tanto que se presenten fotos “masculinas o femeninas”. Así, cuestiones relativas a la interpretación de los roles de género se reproducen en las poses fotográficas, atendiendo a la remediación que se desarrolla en las redes sociales (Lasén y Puente, 2016) y que se refiere a la mediación de la tecnología en prácticas ya existentes, como las de la adecuación de la interpretación de los papeles según el escenario (Goffman, 1981) y adecuándose al rol de género.

Tras estas consideraciones, pasan a tratar de la interpretación que se hace de las fotos compartidas, especialmente de los desnudos completos o parciales y de la sexualización de las publicaciones. Aquí encontramos dos posiciones

diferenciadas y muy relacionadas con la edad. Por una parte, aunque gran parte del alumnado más joven no opina al respecto, otra parte, indistintamente de su género, plantea que los desnudos o semidesnudos femeninos son para provocar, mientras que las fotos de hombres sin camiseta son “lo típico” o “para que se vea que está fuerte” o “de chulito”. Estas ideas tan desiguales están especialmente presentes en el instituto Pérez Galdós y coinciden con las charlas que han recibido sobre los peligros de mostrar la imagen, especialmente femenina, en las redes sociales. En general, y salvo casos puntuales, ven más sexualizado el cuerpo femenino, en consonancia con los estereotipos y sentidos de género vigentes acerca de la sexualización, que prácticamente vuelven imposible que pueda considerarse al cuerpo femenino que se expone a la mirada de los otros fuera de este marco. Algunos comentarios, incluso apuntan a que “después pasa lo que pasa”, refiriéndose bien a que se menosprecia a las chicas que comparten este tipo de fotos, o a que se exponen a ser sexualizadas o incluso a otros tipos de violencia, siguiendo también el sentido común de las atribuciones de género según el cual es responsabilidad de las mujeres gestionar su accesibilidad y las consecuencias de su exposición (Goffman, 1977). Estas “advertencias” son más comunes en el discurso de alumnos que en el de alumnas, aunque ellas también hacen estas afirmaciones. En uno de los grupos salió a colación la posibilidad de que estas publicaciones femeninas derivasen en contacto por parte de pederastas, agresores sexuales, etc. pero en ningún caso se plantearon que lo mismo pudiese pasar con las fotos de un varón joven en la misma actitud sexualizada (por ejemplo en una foto con semidesnudos), reitero que estas opiniones son mucho más numerosas en el instituto que recibe charlas sobre las redes sociales que son más negativas, en tanto que criminalizan el uso, (según ha señalado tanto el alumnado como el profesorado) por parte de un policía que las imparte.

Por otra parte, el alumnado de más edad presentó opiniones más críticas con las interpretaciones del alumnado más joven y más sensibles con otro tipo de discursos de respeto y con un corte más feminista y menos vinculados a la criminalización, a la culpa, o el mal hacer de las mujeres. A este respecto, algunas alumnas criticaron las charlas o y los enfoques que se trabajan en

clase y que ponen el foco en el peligro que supone que una mujer muestre su cuerpo limitándolas y responsabilizándolas de las posibles consecuencias que suponga. Se debatió sobre estas discriminaciones y expusieron (especialmente alumnas, aunque los alumnos no verbalizaron ser contrarios a esta postura) la importancia de que los cuerpos fuesen entendidos igual y como cuerpos. Un ejemplo muy recurrente fue la diferencia que suponen para Instagram los pezones masculinos y los femeninos y cómo las mujeres están sometidas a ser más sexualizadas que los hombres, tema que, como vemos a continuación, preocupa especialmente a las adolescentes:

ASGD-466. Si es que da lo mismo que tu tengas más fotos sin camisa y marcando, si yo subo una que parezca mínimamente sexy ya está, golfa, pero el que está medio desnudo eres tú no yo, pero golfa yo (hablando con un chico). (Mujer, 1º Bach.)

En general, las actitudes y comentarios del alumnado más joven son preocupantes, aunque se adecuan a los discursos de los estereotipos de género de la estructura binaria de género moderna y se reproducen en multitud de discursos y contextos (medios de comunicación, charlas en el instituto, etc.). Presentan un alto grado de conformidad con las diferencias asociadas a los roles de género, reproducen el discurso y están conformes con que las chicas y los chicos no puedan subir el mismo tipo de imagen porque, y cito, “no es lo mismo”. En el alumnado mayor, se manifiesta cierta reticencia a este sometimiento machista, especialmente en algunas alumnas que han manifestado que discuten mucho este tema y que no lo ven justo. Expresan que estas discusiones son con compañeras y compañeros y también con familiares que les recriminan subir fotos consideradas sexys. Estos relatos de tres alumnas ejemplifican las vivencias que se compartieron en los grupos:

ASGD- 352. Yo con mi madre mil veces le digo que es que no se puede tener el pensamiento que tienen ellos (padres y madres). A lo mejor estamos en la playa pon tú y le digo que me saque una foto y me dice que para colgarla por ahí no, que a saber dónde llega eso después y claro, yo flipo porque es una foto normal, en bikini, sí, pero yo que sé, ¿cómo no

voy a poder compartir lo que yo quiera por miedo a dónde llegue? Es que el problema no debería tenerlo yo pero claro, es así. (Mujer, 4º ESO)

ASGD-780. Yo practico ballet y me encanta compartir fotos de mis actuaciones o entrenamientos porque es lo que me gusta hacer. Pues hay gente que me ha dicho que algunas fotos son como muy provocativas porque claro, a lo mejor salgo con la malla solamente y es como poca ropa, a ver, ¿qué hago? En ballet se entrena así y no me voy a poner otra cosa para que gente que no entiende nada de danza me diga que voy mejor, cuando no tienen ni idea. (Mujer, 4º ESO)

ASGD-1041. Yo subo fotos de distinto tipo, me gusta trabajar con la luz y con los contrastes y he hecho algunas sesiones conmigo misma o con amigas con semidesnudos y así, y para mí son material artístico porque es a lo que quiero dedicarme y me gusta, pero claro, hay gente que solo ve que hay poca ropa y lo demás le da igual. (Mujer, 2º Bach)

Durante la entrevista grupal con las familias, también tratamos los tipos de publicación. Comparten la idea de la sexualización de los cuerpos femeninos, lo que refuerza que hijas e hijos (especialmente las y los más jóvenes) la compartan. Madres y padres parece que ven una problemática solo ligada a las mujeres y a su “exposición”, mientras que la participante adolescente coincide con detectar esta problemática, pero también ve la performatividad de la imagen y la expresión a través del cuerpo. No hay ningún tipo de alusión a los desnudos masculinos o a la sexualización de ningún tipo de los cuerpos masculinos y sobre todo no hay ninguna atribución de que el problema de que a esas fotos respondan comentarios inapropiados o abusivos sean las personas que hacen esos comentarios, y por lo tanto tampoco se da ninguna educación a hijos e hijas para que no los hagan. Es lo mismo que ocurre con el discurso acerca de la fiscalización de las ropas y actitudes de las hijas cuando salen de noche, así como el meterles miedo e inquietud por los riesgos y peligros, mientras no se dirigen a los hijos para cerciorarse de que no serán ese riesgo y peligro, aquí lo que constatamos es que las socializaciones diferenciadas de género siguen estando vigentes así como los estereotipos

referidos a la sexualidad y el cuerpo y que estas discriminaciones son las mismas independientemente del escenario en que se reproduzcan.

Ángel (Padre F.1): "Yo veo algunas fotos que sube mi hija y son totalmente creativas y es una forma de dar a conocer tu creatividad, ahora para subir fotos que también he visto de niñas que están más de promoción personal..."

Carime (Madre F.2): "Tipo que guapa soy, qué bien estoy"

Federico (Padre F.2): "Pero eso también es una forma de creatividad, ¿no?, es una forma también de..."

Carime (Madre F.2): "sí, como una forma de promocionarse, ¿no?"

Irene (Hija F.1): "depende también del objetivo"

Ángel (Padre F.1): "sí exactamente, para ellas es el objetivo"

Federico (Padre F.2): "lo que podríamos cuestionar entonces es el objetivo"

Ángel (Padre F.1): "exactamente, es verdad"

- ¿Por qué depende del objetivo?

Irene (Hija F.1): "Porque hay gente que tiene como objetivo enseñar y venderse entre comillas y otros que defienden algo, por ejemplo, voy a poner un ejemplo, ¿vale? tengo una amiga que sube fotos personales y luego tengo otra amiga que sube fotos parecidas, incluso más personales aun pero con un objetivo, su objetivo es ..."

Ángel (Padre F.1): "¿más fotográfico?"

Irene (Hija F.1): "Sí, más fotográfico no, si no que por ejemplo que en una película si sale el culo de un hombre pues es normal pero si sale el culo de una mujer pues ya es un poco escándalo, ¿entiendes? Entonces Instagram también lo que hace es los pezones de los hombres no los

censuran pero los de las mujeres sí, pues ella está intentando trabajar eso. Más bien estético y con el objetivo de defender su ideología.

- Es decir, ¿estás diferenciando desnudos ideológicos de desnudos sexualizados?

Irene (Hija F.1): “Sí.”

La reflexión sobre el cuerpo es más profunda en la adolescente que vive esta realidad personificada en su cuerpo que en los padres y madres que, por una parte, al no usar Instagram y no expresarse mediante imágenes, quizás no están tan familiarizados con el tema, y, por otra, como he señalado, refuerzan los roles y estereotipos de género en relación con lo que consideran apropiado o no para las mujeres respecto de mostrar sus cuerpos en público.

En los dos colectivos que han participado en las entrevistas grupales, están presentes los mecanismos del autoconcepto colectivo y la interpretación del cuerpo de las mujeres desde la sexualización devenida de los diferentes roles y estereotipos que disgregan lo que socialmente se interpreta como masculino o como femenino (Fausto-Sterling, 2006; Bourdieu, 2000). Aparecen resistencias especialmente de mujeres, que reivindican que no se haga esa lectura de sus cuerpos. Me parece muy significativo como, durante el transcurso de las conversaciones ni los hijos del grupo de las familias ni los alumnos varones de los grupos del alumnado participaron en esta parte. El discurso y la problemática la expusieron las mujeres pero, en las familias, los padres sí que participaron activamente sin ninguna diferenciación entre el padre que tiene una hija y el que tiene hijos, y lo mismo con las madres. Son parte así de la posición de poder masculina dentro del binarismo de género y de la negociación que se acomete a este respecto.

En palabras de Butler, lo que he encontrado con las resistencias de las alumnas mayores y en contraparte con las más jóvenes y con las y los adultos, es una negociación de poder. “no hay género sin reproducción de normas que pongan en riesgo el cumplimiento o incumplimiento de esas normas, con lo cual se abre la posibilidad de una reelaboración de la realidad de género por medio de nuevas formas” (Butler, 2009, p.322).

Capítulo 9. Repaso por el tejido educativo. Formación del profesorado, legislación y realidad educativa

En este capítulo hago un repaso por distintos elementos necesarios para que las competencias de alfabetización digital e igualdad de género puedan trabajarse con el alumnado de secundaria. Los dos grandes apartados que componen este capítulo se ocupan de explorar la formación del profesorado y de repasar las similitudes y diferencias entre la legislación educativa y la realidad, a fin de construir un mapa del conjunto.

9.1. Formación del profesorado de secundaria sobre el uso de nuevas tecnologías

Este apartado se centra en conocer la formación del profesorado en relación con el uso de las TIC. En primer lugar, indagaré sobre la formación inicial, seguidamente, me ocuparé de la formación continua y para finalizar, me parece útil y esclarecedor conocer cuál es la percepción que tiene el profesorado sobre su formación y las necesidades que puede manifestar al respecto. Antes de adentrarme en el desarrollo del epígrafe, aclaro que me ocupo del análisis de la formación en TIC exclusivamente no porque deseché la formación en igualdad de género, sino porque aunque me parece fundamental en la formación del profesorado y protagonista en mi investigación, el profesorado, según indican, no ha recibido este tipo de formación. No digo que no tengan ninguna noción al respecto (como puede ser la formación continua contra la violencia de género, por ejemplo) pero no se han formado en implementar competencias relacionadas con la igualdad de género.

9.1.1. Formación inicial

Analizaré aquí la formación inicial del profesorado de secundaria. El modelo formativo ha ido variando con el tiempo. Actualmente -desde 2009- comprende los estudios que habilitan y dan acceso a la profesión docente, compuestos por cualquier titulación de grado y el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

El 26,4% del profesorado participante en la investigación señala que durante su formación inicial cursó alguna asignatura relacionada con las TIC. Por el contrario, casi tres cuartas partes de la muestra no recibieron ninguna formación similar durante su formación inicial. Estos datos son inferiores a los que presenta el último informe TALIS, que indica que el 38% del profesorado en España ha recibido formación inicial sobre TIC (OCDE, 2019). Los datos de las y los participantes en esta investigación, reflejan una diferencia en cuanto a la edad del profesorado, tal y como recoge la tabla 17.

Tabla 17: Edad del profesorado, número de participantes por rango y con formación inicial en TIC.

Edad del profesorado	Nº de participantes según rango de edad	Nº de participantes con formación inicial en TIC
20-25	0	0
26-30	4	2
31-35	7	3
36-40	14	8
41-45	10	3
46-50	22	5
51-55	30	6
56-60	19	2
Más de 60	4	0

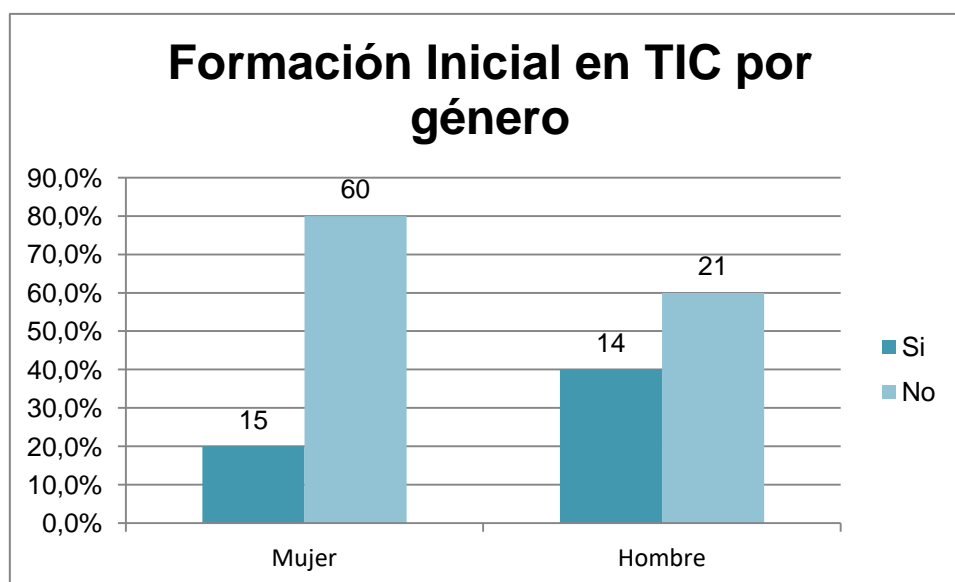
Fuente: Elaboración propia.

Aunque es cierto que hay una diferenciación coincidente con las edades, destaca que no todo el profesorado de menor edad ha recibido formación inicial en TIC, incluso entre el profesorado de más reciente incorporación (rango entre 26 y 30 años). Nuevamente encontramos una diferencia con el informe TALIS, esta vez más significativa. Según la OCDE, el profesorado que se ha incorporado al ejercicio docente en los último 5 años se ha formado en TIC en un 86%, un porcentaje muy alejado de la muestra del presente estudio.

Proporcionalmente, son más las mujeres que no han recibido formación en TIC inicialmente (gráfica 22), lo que podría parecer coherente con que hay más profesoras de mayor edad que profesores. Otra posible explicación es que, durante la formación inicial, al escoger carreras distintas, es en estas donde se

han impartido (o no) conocimientos TIC, más comunes en las carreras técnicas. Este dato se relaciona con que el número de profesores con estas especialidades es mayor.

Gráfica 22. Formación inicial en TIC según el género.



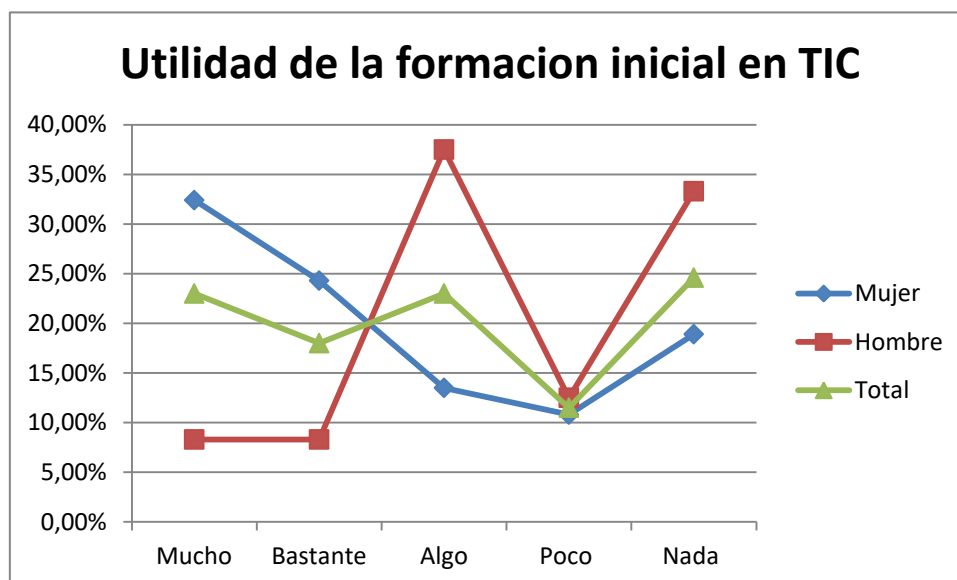
Fuente: Elaboración propia.

Quienes sí han disfrutado de formación sobre TIC durante su formación inicial, presentan opiniones divididas en cuanto a la utilidad que ha supuesto para su desarrollo docente. De las 29 personas que opinaron a este respecto, catorce creen que su formación fue muy útil, once opinan que ha sido bastante útil, para catorce ha tenido algo de utilidad en su desarrollo profesional, siete han podido sacarle poco partido, y quince no han aplicado ningún conocimiento relacionado con esta formación inicial en sus prácticas docentes.

Dentro del grupo de docentes que sí han recibido este tipo de formación, el uso de redes sociales es algo superior a la media de uso del grupo total de profesoras y profesores y lo mismo ocurre con el uso de Instagram. También consideran en mayor medida que la media que las redes sociales son útiles personal y profesionalmente y les despiertan rechazo en menor medida que al resto. Entre ambos grupos no hay diferencias significativas entre quienes afirman que es importante trabajar con el alumnado el uso de las redes sociales y quienes opinan que no.

En cuanto a la utilidad de esta formación, hay otra diferencia reseñable en las respuestas del profesorado de secundaria. Tal y como se ilustra en la gráfica 23, porcentualmente, a más mujeres le parece que la formación ha sido muy (32,4%) o bastante útil (24,30%) mientras encontramos puntuaciones mucho más bajas en los hombres (8,3% para las dos opciones). Por el contrario a más hombres que a mujeres les ha parecido que no ha sido nada útil (33,3% y 18,9% respectivamente). El resto de participantes también se reparten en la opción de algo de utilidad, las mujeres en un 13,5% y los varones en un 37,5%. La opción que menos variación presenta con respecto al género y en la que coinciden hombres y mujeres es en la de poca utilidad.

Gráfica 23: Percepción de la utilidad de la formación inicial en TIC.



Fuente: Elaboración propia.

Como punto de comparativa, pregunté al alumnado del Máster de Formación del Profesorado, para conocer si el nuevo modelo de formación inicial incluye estos aspectos. La mitad de las y los estudiantes del máster han recibido formación relacionada con TIC durante su formación inicial, mientras que la otra mitad no ha cursado nada relacionado. A diferencia de los datos obtenidos del profesorado en activo, los y las futuras docentes que sí han recibido formación al respecto, creen en su totalidad que será positiva para su desempeño profesional, tres personas opinan que va a ser muy útil y la otra mitad considera que será bastante útil. Para conocer la opinión sobre la

formación recibida, pedí que expresen si había sido útil, si cambiarían algo y si creen que el enfoque de la asignatura para el tratamiento de TIC fue correcto.

Algunas de las respuestas destacadas han sido:

- Trabajaría desde técnicas más vivenciales y no tan teóricas.
- Fue bastante útil, en mi caso para la composición, pero en mi opinión creo que la asignatura estaba mal planteada.
- Muy útil y bien planteado, aunque solo 2 créditos.
- En mi caso, fue el programa Autocad. Estuvo bien como introducción. No fue muy amplio, pero para eso hubiesen hecho falta más horas.

En general, el alumnado de este máster opina que la formación ha sido útil, en cuanto al enfoque del tema no todas las vivencias van en la misma línea y hay quienes ven mejor otros enfoques. En casi todos los casos, parece que la formación ha sido corta o solo introductoria. Una persona afirma preferir un trabajo más práctico de esta materia.

La opinión del alumnado de máster nos sirve como ejemplo, ya que la disparidad en las asignaturas del Máster de Formación del Profesorado hace que, dependiendo de la universidad en la que se curse y de las optativas que se escojan, el profesorado tenga o no formación en TIC. Los Másteres de Formación del Profesorado están regidos por las competencias que decreta el ministerio de educación⁸⁷. En este listado de competencias no se especifica la formación en TIC, la única alusión es la que sigue:

Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

En consecuencia, algunas de las universidades que imparten este máster ofrecen asignaturas optativas relacionadas con las TIC, pero no es un

⁸⁷ Anexo X

contenido que forme parte (ni obligatoria, ni con especial presencia) de la formación inicial de las y los futuros docentes⁸⁸.

9.1.2. Formación continua

La formación permanente o continua permite la adquisición de habilidades y competencias ligadas a la experiencia profesional y a la realidad que encuentra el profesorado en el ejercicio de su profesión. Esta formación es parte de las obligaciones y derechos del profesorado y debe alargarse durante la vida profesional (art. 102 LOMLOE), habida cuenta de que permite a las y los docentes renovar y adaptar sus conocimientos (Imbernón, 2007b).

Como preámbulo para hablar de la formación permanente, quise conocer la percepción del profesorado acerca de las facilidades que tienen (o no) para acceder y seguir la formación continua en general. El 65,5% considera que si se facilita la formación continua o permanente del profesorado, mientras que el 34,5% restante opina lo contrario.

Tabla 18: Percepción del profesorado sobre la facilidad de acceso a la formación continua.

	Sí se facilita	No se facilita
Mujeres	52 (69,3%)	23 (30,7%)
Hombres	20 (57,1%)	15 (42,9%)
Otro	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la edad no hay diferencias significativas, pero, tal y como se ve en la tabla 18, en relación con el género sí. Proporcionalmente, los profesores piensan en mayor medida que no se facilita la formación continua, con un 42,9% que así lo manifiesta frente al 30,7% de profesoras que creen que no se facilita. Los datos de las profesoras difieren e indican que creen que sí se facilita en un 69,3%, a diferencia del 57,1% de profesores. En línea con los

⁸⁸ Con respecto a la formación en igualdad de género pasa algo similar, no está contemplada en las competencias del máster y si se da (aunque no he visto ningún máster en España que recoja ninguna asignatura que trate la igualdad de género) es con carácter optativo.

datos generales, más de la mitad de las y los docentes creen que sí se facilita la formación continua y las mujeres están más satisfechas con la facilidad de acceso a la formación continua o permanente.

Pregunté al profesorado si ha cursado alguna acción formativa relacionada con el uso de TIC durante su vida profesional. El 7,3% no ha cursado ninguna formación relacionada con TIC, mientras que el 92,8% de las personas participantes sí ha participado en alguna formación continua de este tipo. El 9,1% ha asistido a una formación, el 12,7% a dos, el 15,50% a tres y más de la mitad de la muestra, el 55,5% ha participado en más de tres formaciones relacionadas con TIC. La relación proporcional entre número de personas que han asistido a cursos y cantidad de cursos induce a pensar que la calidad y utilidad de los mismos ha invitado a repetir la experiencia con otros, ya que, aunque las formaciones son un derecho y una obligación del profesorado, tienen libertad total para escoger la temática sobre la que recibir formación.

La única diferencia de respuesta vinculada al género, es que el porcentaje de varones que no ha realizado ningún tipo de formación a este respecto es mayor que el de las mujeres, siendo 14,3% los hombres que dicen no haber cursado nada relacionado y 4% las mujeres. Las mujeres que han realizado 3 cursos o formaciones representan el 17,3% del total de mujeres participantes mientras que los varones son el 8,6% de los profesores. Con respecto a la edad, destaca que en el rango de 31-35 años está el mayor grupo (en proporción) que dice no haberse formado en TIC durante la formación continua. De siete personas que componen este rango, cinco (cuatro hombres y una mujer) no han participado en ninguna formación a este respecto.

9.1.3. Cuál es la percepción que tiene el profesorado sobre su formación en TIC y qué necesidades manifiesta al respecto

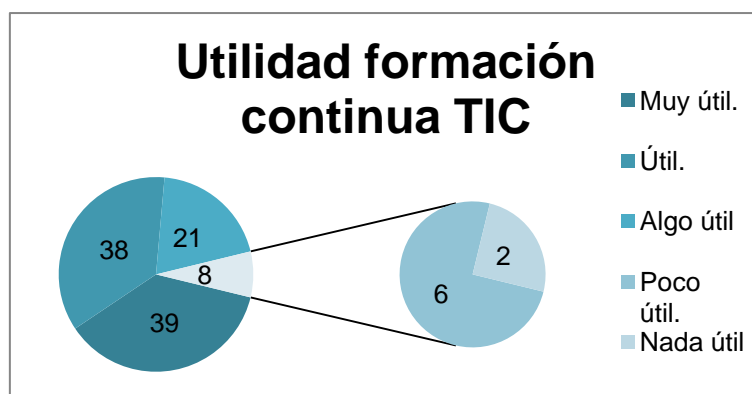
Analizar las percepciones y valoraciones del profesorado sobre su formación, tanto inicial como continua permite que nos acerquemos a su percepción y también posibilitan conocer a qué temas dan importancia, cómo los valoran según su experiencia y expectativas y cuáles son sus necesidades.

En cuanto a los temas tratados en las formaciones continuas, pregunté por distintas áreas temáticas. Pedí al profesorado que contestó los cuestionarios que escogiese todas las respuestas correctas. Las 102 personas que afirmaron haber recibido formación dieron un total de 261 respuestas porque, según he presentado, un alto porcentaje ha asistido a varias formaciones. Además, en todos los tipos de formación hay una participación alta. El 70,6% del profesorado ha asistido a cursos sobre uso de recursos como la pizarra digital, etc., el 68,6% ha trabajado la integración de las TIC en el aula, el 64,7% ha recibido formación específica sobre algún programa, el 43,1% ha trabajado el uso de TIC aplicado a asignaturas concretas y el 8,8% ha recibido formaciones de otro tipo, relacionadas con:

- Gamificación.
- Realidad virtual.
- Prevención de adicciones técnicas.
- Competencia informacional.
- Aulas Althia.
- Uso de las aulas de innovación tecnológica de la comunidad de Madrid.
- Plataforma digital EVAGD, Contenidos multimedia, Robótica y otras.

Para medir la utilidad de las formaciones recibidas durante la formación continua, pregunté al profesorado de secundaria que sí ha asistido a algún curso sobre TIC (el 92,8% de las y los participantes en los cuestionarios) su opinión al respecto (gráfica 24).

Gráfica 24: Percepción de la utilidad de la formación continua en TIC.



Fuente: Elaboración propia.

La mayor parte de las respuestas han sido positivas y en menor porcentaje encontramos las opiniones de quienes no han encontrado utilidad a la formación recibida. Para el 36,8% los aprendizajes derivados de la formación recibida han sido muy útiles y afirman que les han sacado mucho provecho. El 35,8% dice que han sido útiles y que aprendieron cosas interesantes. El 19,8% afirma que algo ha podido usar. Para el 5,7% la formación ha sido poco útil y creen que podría haber sido más provechosa y el 1,9% opina que no ha podido dar ninguna utilidad a lo aprendido. No hay diferencias significativas en cuanto al género o la edad. Especialmente entre quienes afirman que dan utilidad a la formación (catalogándolas como muy útiles, útiles o algo útiles) han afirmado usar los conocimientos adquiridos en el ejercicio docente.

También pregunté al profesorado de secundaria sobre la importancia que otorgan a la formación en TIC en relación al ejercicio docente. Nuevamente, una amplísima mayoría (95,5%) de docentes creen que si es una formación relevante y no detecto diferencias relacionadas con el género en este tema y tampoco con la edad. Parece que es hay un amplio consenso a este respecto.

Una vez conocido el nivel de formación que tiene hasta el momento el profesorado de secundaria en TIC, me interesé en saber si creen que deben ampliar su formación sobre este tema (tanto si ya ha asistido a algún tipo de formación inicial o continua como si no). Presenté el ítem en el cuestionario con cinco respuestas s posibles. Al 0,9% no le parece útil formarse en TIC, el 2,7% cree que no es necesario, el 1,8% no se lo ha planteado el 46,4% cree que si debería formarse en TIC y el 48,2% considera que es muy necesario. La diferencia entre quienes consideran que no deben formarse o no se lo han planteado y quienes lo ven importante es muy acusada.

Coincidentes con el profesorado en activo, el alumnado de MFP también cree que la formación en TIC es importante para su desarrollo profesional. En el cuestionario dirigido a este grupo, planteé cinco posibles afirmaciones para que escogiesen la más acorde con su opinión personal. Nadie indica que no le parezca útil, un hombre señala que no es necesario, nadie dice no habérselo planteado, tres personas afirman que sí deberían hacerlo y ocho opinan que es muy necesario. En cuanto a la posible vinculación de las opiniones con el

género, no hay ninguna diferencia. El único dato que señalar a este respecto es que quien cree que la formación en TIC no es necesaria es un varón.

Asimismo, y en línea con la pregunta anterior, pregunté al alumnado de MFP si creen que la formación en TIC es importante. Aunque en el ítem que precede a este una persona afirma no necesitar este tipo de formación, en esta pregunta el total de la muestra (12 personas) dice que sí es importante. Esta respuesta discordante puede deberse a que quizás la persona que parece dar una respuesta diferente puede estar refiriendo a que la formación en TIC es importante pero que su formación y conocimientos al respecto están cubiertos.

En general, y coincidente con gran parte de la literatura especializada (Mifsud, 2010; Cabero, 2007), parece que el profesorado (tanto en activo como en formación) opina que la formación en TIC es importante en el ejercicio docente y para la formación del alumnado.

También hacen referencia a esta necesidad de formación las pedagogas. En las entrevistas destaca el siguiente fragmento, que ejemplifica las necesidades de formación del profesorado:

PE-13. Es que yo creo que de hecho incluso antes (refiriéndose a la importancia de que se formen durante el periodo inicial). El problema del profesorado de secundaria es que es graduado en una materia específica y después accede a la docencia con un máster que no permite, por tiempo, adquirir todas las destrezas necesarias. Dentro del máster habría que trabajar innovación educativa, por supuesto. También habilidades para comunicarse y entender a los adolescentes y también herramientas relacionadas con las TIC en educación, muchísimas porque existe una desvinculación abismal entre el alumnado y el profesorado, están en mundos distintos y cada vez más. Pero claro, como dije, en el máster no da tiempo de todo.

En definitiva, la mayor parte de las y los agentes educativos encuestados apuestan por la importancia de la formación docente relacionada con las TIC (o tecnologías del desarrollo y la socialización), en general y con las redes sociales particularmente. Estas afirmaciones sustentan y ayudan en la

justificación de la necesidad de formaciones efectivas enmarcadas en los programas de formación continua del profesorado, para maximizar los beneficios de implementar herramientas en educación que, utilizadas desde un enfoque pedagógico, pueden ser de utilidad y que ya están en manos del alumnado (Araujo, Fruchter, Garbín, Nóbilo & Arantes, 2014).

9.2. Asimetrías entre la legislación educativa y la realidad en los centros en relación con las competencias de alfabetización digital y las de igualdad de género

La legislación en materia de educación recogida en el Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, expone la relevancia de las competencias relacionadas con alfabetización digital e igualdad de género, ya que suponen dos de los cinco ejes transversales propuestos en la ley.

9.2.1. Alfabetización digital

El profesorado afirma en los cuestionarios haber tratado algún tema relacionado con Instagram con su alumnado en un 23,6%. El 52,3% del alumnado, por su parte, señala que han trabajado temas relacionados las redes sociales. Las madres y padres también parecen rotundos, tal y como se ve en la siguiente transcripción:

- ¿Sabes si tus hijos/hijas han tratado en clase algún tema relacionado con las redes sociales? (Dirigida a las madres y padres).

Contestan todos y todas que sí y hacen gestos afirmativos. Dan la pregunta por evidente.

Federico (Padre F.2): “Sí, hasta la saciedad”

Ángel (Padre F.1): “De hecho yo lo solicité en el cole donde estaba mi hija y se hizo”

Irene (Hija F.1): “¡jolín, si, si, se hizo” (expresa exageración, se acompaña con un gesto de la mano para indicar que se trabajó mucho).

Tanto en los cuestionarios, como en las entrevistas grupales del alumnado y en la de las familias, la percepción del alumnado sobre estas formaciones es bastante negativa. A continuación comparto algunas de las respuestas, bien por ser de las más repetidas o por ofrecer algún matiz extra.

ASC-2-45. Sí, sobre la gente mayor que se oculta en las redes sociales. (Hombre, 2º ESO)

ASC-2-56. Sí, sobre el mal uso. (Mujer, 2º ESO)

ASC-2- 207. Sí, sobre el acoso. (Hombre, 2º ESO)

ASC-2-59. Básicamente decían que no se puede compartir información o fotos con desconocidos. (Hombre, 2º ESO)

ASC-2- 64. Sí pero solo lo vimos de pasada, sin profundizar. (Hombre, 2º ESO)

ASC-2-100. Charlas sobre el exceso de móvil. (Hombre, 3º ESO)

ASC-2-108. Sí, los tipos de uso. (Hombre, 3º ESO)

ASC-2-112. Sí, de violencia de género y cosas así. (Mujer, 3º ESO)

ASC-2-126. Sí, acerca del *ciberbullying* y en qué repercute a los adolescentes. (Mujer, 4º ESO)

ASC-2-273. Sí, sobre el exceso y el mal uso de ellas. (Mujer, 4º ESO)

ASC-2-161. Sí, hicimos un trabajo en inglés sobre las redes sociales. (Hombre, 1º Bach.)

ASC-2-178. Algo puntual. (Hombre, 1º Bach.)

ASC-2-186. En diversas ocasiones pero la intervención ha sido muy breve. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-2-293. Sí, por ejemplo hablando sobre las repercusiones de estas. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-2-306. Sí, hemos trabajado sobre los incidentes que pueden causar. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-2-307. Sí sobre todo con lo peligrosas que son y lo nocivo de usarlas demasiado. (Mujer, 1º Bach.)

ASC-2-308. Sí, pero puta mierda. (Hombre, 1º Bach.)

ASC-2-320. Sí, *ciberbullying* y malentendidos por el grupo de clase. (Mujer, 2º Bach.)

ASC-2- 326. Sí, el tema del peligro de estas, los hackers... (Mujer, 2º Bach.)

ASC-2-330. Sí, sobre la adicción al móvil y redes sociales. (Mujer, 2º Bach.)

ASC-2-334. En este curso no, pero en anteriores sí advirtiéndolo sobre el peligro de las redes. (Mujer, 2º Bach.)

ASC-2-347. Sí, el problema de adicción o la privacidad. (Mujer, 2º Bach.)

ASC-2-348. Hemos intercambiado opiniones sobre la influencia negativa/positiva que tienen las redes sociales como Instagram. (Hombre, 2º Bach.)

ASC-2-349. En filosofía narcisismo y falta de autoestima. (Hombre, 2º Bach.)

Este listado representa las opiniones del total del alumnado que, con unas palabras u otras, ha expresado que los aspectos que más se trabajan son el *ciberbullying*, la adicción a las redes y al móvil y lo peligrosos del uso de redes sociales, entre los que destaca la violencia de género, especialmente hablando de la invasión de la privacidad por parte de la pareja. En síntesis, el alumnado está recibiendo una formación que no solo no cubre toda la experiencia de las redes de los jóvenes, sino que también parece derivar más de los pánicos morales acerca de estas prácticas juveniles que del conocimiento de las investigaciones empíricas y de los aportes de los estudios sobre cultura digital.

La alfabetización digital está siendo totalmente sesgada y no parte de una formación de calidad (del profesorado y del resto de agentes que forman, como quienes imparten cursos o charlas), sino que se reproduce un discurso negacionista y alarmista que demoniza las redes sociales y sus usos. En cuanto al tiempo destinado, destaca que hablan de intervenciones breves y de charlas o trabajos puntuales.

Los grupos de discusión siguen la misma línea y el alumnado admite que no “presta mucha atención” a este tipo de formaciones, porque no sienten que se les entienda, es decir, no perciben que las personas que dan las charlas o formaciones comprendan de qué modo viven ellas y ellos el uso de redes sociales. Destaca especialmente que en uno de los centros el alumnado coincide en que la persona⁸⁹ externa al centro encargada de darles charlas sobre las redes sociales tiene una visión bastante negativa. A modo de ejemplo estas son algunas de las expresiones usadas por algunas alumnas y alumnos:

ASGD-268. Es que se piensa que todo es malo. (Mujer, 4ª ESO)

ASGD- 386. Las odia o algo. (Hombre, 1º Bach.)

Las pedagogas entrevistadas consideran, desde su experiencia, que hay que mejorar cómo se trabaja con las y los jóvenes. Patricia pone un ejemplo de su etapa de estudiante que ilustra este problema.

PE-11. Yo tuve una asignatura en la carrera de pedagogía que se llamaba Innovación Educativa y la persona que impartía esa asignatura daba clase con transparencias que había escrito ella a mano y estaban medio amarillentas de lo antiguas que eran. Claro, como pedagoga o en aquel momento como estudiante de pedagogía, ahí no puedo ver ninguna innovación educativa, pero además veo que eso no tiene sentido porque no puedo confiar en una persona que habla de innovación así, no me puedo fiar de ella, no tiene sentido.

Y añade para clarificar a qué se refiere:

⁸⁹ Sobre quien no daré más datos porque no he podido acceder a que me de permiso. No obstante, quiero usarlo a modo de ejemplo porque ilustra una realidad preocupante que no esta asilada sino que se repite.

PE-12. Es que si como docente no te crees lo que estás diciendo y no sabes aprovechar esa innovación no tiene sentido. La primera persona que se tiene que creer lo que dice es el docente.

Por su parte, Alejandro señala la importancia de trabajar mejor con las redes sociales y aplicarlas en educación y señala que

AE-24. Tenemos que hablar en su código y tenemos que movernos en su mismo espacio si queremos acercarnos a ellos y si queremos tratar con ellos estos temas.

En la entrevista grupal con las familias aparecen más ejemplos de una realidad similar, tal y como se puede observar en la siguiente transcripción.

- ¿Y qué tal el enfoque?, ¿Cómo se tratan las redes sociales? (Dirigida a los jóvenes).

Ale (Hijo F.2):” Pues venia un policía a hablar de los peligros, básicamente”

Irene (Hija F.1): “Sí, también”

Ángel (Padre F.1): “pero en el tuyo no fue un policía” (a su hija)

Irene (Hija F.1): “sí, pero también”

Ángel (Padre F.1):”Sí, pero primero fue el profesor de tecnología”

Irene (Hija F.1): “Sí, pero la cuestión es que siempre lo enfocan de la misma manera y siempre muy homogéneo, no se ponen más en nuestro lugar”

Fede (Hijo F.2): “Si, si, es eso”

Ale (Hijo F.2): “Solo hablan de lo malo”

Irene (Hija F.1): “No solo lo malo sino que... bueno si, no ven nuestro punto de vista y no intentan llegar a un punto medio sino que simplemente nos dicen: mal las redes sociales, y ya está.”

Fede (Hijo F.2): “Sí.”

Ale (Hijo F.2): “Solo hablan de acoso y eso”

Irene (Hija F.1): “Siempre los casos extremos y ni siquiera los casos extremos de verdad, o sea, puede también un comentario que no tenga que ver con el *bullying* y eso te puede dañar y eso es un factor que se puede decir y no lo dicen.”

Vemos como para las madres y padres sí que se ha trabajado y expresan que les parece importante que se haga (incluso un padre se involucró pidiendo esa formación al AMPA del centro). Las y los adolescentes de las familias presentan expresiones y gestos de hastío hacia el tema y manifiestan verbalmente y mediante sus expresiones corporales y faciales que no le gusta cómo se trabaja en clase. Tal y como se puede ver, las percepciones del alumnado son muy negativas. No se cubre la experiencia juvenil de las redes, (que ignoran la formación como único recurso al no estar de acuerdo), ni las posibilidades que tienen en distintos ámbitos (como el laboral entre otros), sino sus aspectos peligrosos y criminales, reflejados claramente por el enfoque policial (tanto cuando lo ha ejercido un policía como cualquier otra figura adulta), que parece que también es el que desean los padres, sensibles a esos pánicos morales acerca de las redes, pero esto no es una formación sobre alfabetización digital, con lo que no se están cubriendo estas competencias, sino más bien un discurso adultocéntrico que desecha las opiniones y pareceres del alumnado y los estudios sobre cultura digital.

Sobre toda esta problemática se trató también en la entrevista con Teresa, una docente que trabaja las redes sociales desde un enfoque diametralmente opuesto a este. Le pregunté por su percepción sobre el apoyo de la administración y los recursos para trabajar en clase y señala que la responsabilidad está muy vinculada al “buen hacer” de cada docente.

TE-4. En cuanto a la enseñanza en las tecnologías y la igualdad de género creo que va mucho con la personalidad del docente, si le motivan estos temas, si no le motivan, si tiene formación o no tiene formación...

Recordamos que las destrezas TIC aplicadas a la enseñanza es uno de los aspectos en los que el profesorado manifiesta más necesidad de formación según el último informe TALIS (OCDE, 2019).

Sobre el apoyo del profesorado para trabajar estos temas, Teresa añade que:

TE-6. el hecho de establecer una competencia digital donde se supone que el alumnado tiene que salir con competencias en este sentido y eso no se lleva a cabo, no hay planes establecidos, no hay protocolos, no hay programas que se dicten desde la ley.

Y añade otras posibles limitaciones:

TE-5. Es cierto que con el tema de las tecnologías no todos los centros disponen de las herramientas suficientes para poder dotar al alumnado y a partir de ahí enseñar y alfabetizar digitalmente a los niños y a las niñas, entonces esa parte sí que creo que se queda mucho en papel (refiriéndose a que se queda en la ley pero no se aplica a la realidad docente).

Parece que el desamparo formativo del profesorado, junto con sus miedos por falta de conocimiento y de uso de las redes sociales, condiciona la formación del alumnado que está encontrando discursos alarmistas donde debería encontrar formación de calidad.

9.2.2. Igualdad de género

Este apartado está dedicado a indagar sobre la implementación de las competencias relativas a la igualdad de género. El profesorado de secundaria afirma en su totalidad haber trabajado con el alumnado temas relacionados con igualdad de género. Al hilo de esto, el último informe TALIS recoge que el 91% de los centros españoles aplican políticas concretas en contra de la discriminación de género (OCDE, 2019), aunque no se especifica en qué consisten estas prácticas ni que se consideran “políticas concretas”, ni tan siquiera que entra dentro del paraguas de lo que llaman discriminación de género y, especialmente, tampoco se aclara qué queda fuera. Este es el único indicador relacionado con el género del informe TALIS.

Igual que con el profesorado, el total de la muestra del alumnado afirma que ha trabajado aspectos relativos a la igualdad de género al menos una vez en clase. Unos datos tan elevados contrastan sobremanera con el papel reproductor de estereotipos que históricamente han jugado la escuela y las políticas educativas (Butler, 2005).

Ahondando un poco, a este respecto encuentro que el problema está en lo que se percibe que son las competencias en igualdad de género. Y digo percibe, porque nuevamente nos encontramos con que la legislación educativa vigente no aclara en qué consisten ni como implementarlas, lo que deja a la libre disposición de la interpretación de cada centro y de cada docente esta parte de la formación del alumnado. Es interesante resaltar a este respecto que, al preguntar tanto al profesorado como al alumnado cuáles son las prácticas que realizan (en qué consiste la formación, cuáles son las actividades, cómo se enfocan, etc.) ninguno de los colectivos sabe cómo especificarlo con claridad. En ambos casos las respuestas son similares a estas del alumnado en las entrevistas grupales:

ASGD- 525. Pues hablamos de violencia de género. (Hombre 2º ESO)

ASGD- 602. Nos han dado charlas de que mirarle el móvil a tu pareja está mal y que tu novio no te tiene que pedir las contraseñas ni nada. (Mujer, 2º ESO)

Los elementos que estructuran socialmente la violencia de género están fuera del discurso. Durante la entrevista con Teresa, hace alusión a este problema del siguiente modo:

TE-8. Lo mismo ocurre con la igualdad de género (que con la alfabetización digital), creo que es algo que ya está intrínseco dentro de los docentes transmitir la responsabilidad y transmitir el respeto hacia todos por igual pero lo mismo, va con la persona y depende de si tiene interés sobre el tema y de si está más sensibilizado o menos,

Aquí se reproducen dos problemas importantes. De una parte, la suposición de que la formación del alumnado depende del interés del profesorado.

Imaginemos, por un momento esta misma suposición hablando de cualquier otra competencia transversal, no es factible y de igual manera no lo es en las competencias sobre igualdad de género. De otra parte, esta afirmación es un ejemplo de ignorancia acerca de en qué consiste la formación en igualdad de género, que revela lo que la misma participante dice acerca de que no están formados. No se trata sólo de transmitir respeto hacia todas y todos por igual, eso es una obligación o expectativa mínima, sino de abordar las desigualdades de género con el alumnado, ver cómo operan, ser consciente de cómo opera la socialización de género, también en la escuela, con el fin de no reproducirla, entre otras muchas cosas que parece que no se están teniendo en cuenta cuando tanto el alumnado como el profesorado afirma que la igualdad de género se trabaja en la escuela.

Los datos obtenidos durante el trabajo de campo, más que representar el trabajo que se realiza en relación con la igualdad de género, refuerzan la idea de que es fundamental que el profesorado se forme en igualdad de género, al menos para conocer de qué se trata. Es decir, una vez más reafirmo que no basta con proponer que una temática se trabaje, ni por supuesto con creer que se trabaja bien sin medirla o evaluarla, el profesorado necesita de formación para llevarla a cabo, de espacios para aplicar esas competencias y de herramientas que ayuden a su implementación.

9.2.3. “Del dicho al hecho”. Disonancias entre la legislación vigente y la realidad educativa

Este apartado hace las veces de síntesis de las ideas principales de la implementación de las competencias de alfabetización digital e igualdad de género en vista de lo que dice la ley y lo que aparece al observar la realidad. Tal y como he afirmado en distintos momentos de este capítulo, aunque en la ley se recoge la importancia de trabajar la alfabetización digital y la igualdad de género, como no se estipula claramente dentro de que espacios debe hacerse, ni se definen los aspectos que deben cubrir estas competencias, ni se recoge en la formación inicial del profesorado (quedando estos temas a la voluntad de cada docente), nos encontramos con que depende de la

ideología de trabajo del centro y de cada profesor y profesora. Teresa ejemplifica esta problemática cuando señalo lo siguiente:

TE-9. Pero lo mismo, no hay planes o programas que se dicten desde las administraciones educativas para que los centros apliquen de forma obligatoria.

TE-7. Si se establecieran programas de aplicación obligatoria desde la ley se podría hacer algo más, entonces también creo que se lanzan muchas cosas que tenemos que hacer los profes en las clases pero no se lanzan esas herramientas o no se facilita del todo.

En general detecto una fuerte disonancia entre la legislación vigente y la realidad educativa. La ley recoge la importancia de estas competencias mientras que en la escuela no se logra trabajarlas y, cuando se hace (especialmente en el caso de la alfabetización digital) el alumno no es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no muestra ningún interés ni confianza en el modo en que se trabajan los aspectos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías que va en contra de sus vivencias e interpretaciones. En cuanto a las competencias relacionadas con igualdad de género parece que en general (especialmente alumnado y profesorado) encuentran que se trabaja bien este tema lo que refleja un profundo y preocupante desconocimiento por ambas partes, ya que ni siquiera parecen tener claro en qué consiste esta formación y que se busca conseguir con la implementación de estas competencias.

En definitiva, parece que por parte del profesorado de secundaria hay predisposición a trabajar y mejorar en cuanto a la alfabetización digital se refiere porque, como ya he mostrado, en un alto porcentaje creen que es importante formarse en TIC para su desarrollo profesional. Por otra parte, tanto en mi trabajo de campo como en investigaciones con una muestra hercúlea como el informe TALIS, no se detecta que el profesorado reclame formación en género (lo que si hace en recursos TIC). En la misma línea se expresan los estudiantes de MFP y también las y los pedagogos. Esta realidad, que difiere enormemente con las capacidades e incluso con lo que parece que interpretan que son las competencias en igualdad de género, son dos aspectos

contrapuestos sobre el mismo tema ya que, de una parte el profesorado no percibe su falta de formación y, de otra, se está demostrado que no se garantiza una educación de calidad sobre igualdad de género, ni en lo relativo al trato igualitario del profesorado a niñas y niños (Butler, 2005; Torres, 1991) ni en cuanto a la formación en estas competencias.

Capítulo 10. Posibilidad de uso de Instagram como una herramienta pedagógica. Justificaciones y ambivalencias

Dentro de este capítulo, voy a recoger las distintas opiniones sobre las redes sociales y sobre la implementación de Instagram como una herramienta pedagógica. En los apartados que componen el capítulo, reflexionaré sobre estos aspectos según las opiniones de cada grupo participante en el trabajo empírico. Para terminar, analizaré y correlacionaré las respuestas para tener una visión global de la realidad educativa a este respecto.

10.1. Opiniones sobre las redes sociales

Antes de analizar la opinión de las y los distintos agentes educativos sobre la posibilidad de uso de Instagram como una herramienta pedagógica, nos acercaremos a sus percepciones y pareceres sobre las redes sociales, a modo de preliminares sobre el tema.

Para conocer la opinión del alumnado sobre las redes sociales les pedí que escojan todas las opciones que expresen sus pensamientos de una lista con 12 opciones. Puntuaron entre 0 y 5 cada afirmación según estén más o menos en consonancia con su opinión. Las opciones y la puntuación media (entre 0 y 5) de cada una de ellas es la siguiente:

- Las redes sociales no me gustan, me despiertan rechazo. 0,31.
- Solo uso las redes sociales si no tengo nada que hacer. 2,15
- No les presto mucha atención. Las uso alguna vez a la semana. 0,60.
- Como entretenimiento en mis ratos libres. 2,99.
- No comparto casi nada. 1,28.
- Comparto cosas y veo las de los demás. 2,49.
- Como herramienta para buscar información. 2,83.
- Veo lo que comparten amigos y familia. 3,27.
- Veo lo que comparten famosos, medios de comunicación, etc. 2,79.
- Las uso bastante, pero puedo prescindir de ellas. 2,74
- Para todo. Son imprescindibles para mí. 0,89.
- Otra. 0,14.

Habida cuenta del resto de resultados y las experiencias descritas durante las entrevistas grupales, parece que el alumnado ha contestado esta pregunta de los cuestionarios teniendo muy presente la “deseabilidad social”, ya que estos datos no concuerdan con el resto de su discurso ni con otras investigaciones que sostienen que las redes sociales tienen un papel protagonista, especialmente en la vida de las y los jóvenes (Elogia, 2019).

Durante la entrevista grupal con las familias, las y los participantes indicaron dos palabras con las que asocian las redes sociales.

Ale (Hijo F.2): “Comunicación y entretenimiento”

Fede (Hijo F.2): “Yo creo que entretenimiento... y peligro, porque si no las sabes usar bien al final puede ser más problema que otra cosa”

Irene (Hija F.1): “Yo también usaría la palabra comunicación y más que entretenimiento es ver cosas nuevas, no sé cómo explicarlo, cosas diferentes”

María (Madre F.1): “Conexión y rápida”

Federico (Padre F.2): “Inmediatez y también el tema este de... universal”

Carime (Madre F.2): “Creo que puede ser habilidades y dependencia también, mucha dependencia pueden crear”

Ángel (Padre F.1): “Comunicación e inmediatez”

Destaca que incluso quienes han presentado una actitud contraria al uso de las redes sociales durante el desarrollo de la conversación, manifiestan que tienen potencialidad para ser beneficiosas. Del mismo modo se plantea que suponen limitaciones o problemáticas, con lo que deducimos que el tipo de uso –a su vez determinado por cómo aprendamos a usarlas- marca lo “buenas o malas” que puedan ser. Las respuestas se han transcrito según el orden de la conversación y vemos que las y los jóvenes han contestado en primer lugar. Los términos más repetidos han sido comunicación (3 veces), entretenimiento e inmediatez (2 veces cada uno) y también se alude a la información “ver cosas nuevas”. Nos llama la atención que una madre hable de habilidades, aludiendo

al carácter formativo de estas prácticas digitales porque considero que es una característica muy ligada a las hipótesis de trabajo propuestas. Parece que la opinión de las madres y padres está confrontada entre el imaginario de los riesgos y peligros que han expuesto y esta visión más positiva sobre el uso de las redes sociales.

También durante la entrevista grupal con las familias, se debatió sobre si se debería enseñar a las y los jóvenes en la escuela a utilizar las redes sociales. En el transcurso de la conversación (que transcribo a continuación) aparecen distintas preocupaciones:

María (Madre F.1): “Yo creo que sí.”

Ángel (Padre F.1): “Sí.”

Carime (Madre F.2): “pero claro...”

Federico (Padre F.2): “sería una idealidad, pero la realidad es que no tiene cabida en la escuela”

Carime (Madre F.2): “claro.”

Federico (Padre F.2): “no tiene cabida, es que va a otro ritmo”

Pese a que madres y padres consideran que es necesario, también consideran que el ritmo de la escuela no va acorde con los avances tecnológicos y la formación que requiere el alumnado a este respecto. Otra vez se expone la idea de que los modelos educativos deberían actualizarse para coexistir en sintonía con los avances y cambios sociales.

Ángel (Padre F.1): “No pero, vamos a ver, igual que se enseña a conducir un coche, las redes sociales son una realidad, una herramienta que van a utilizar sí o sí la gente joven. Yo creo que habría que formarles en el uso correcto.”

Federico (Padre F.2): “No claro, pero cómo consigues que unas actitudes así cambien. Igual que había bullying cuando íbamos nosotros a clase y no había redes sociales. Es que también es un poco...”

Ángel (Padre F.1): “pero sigue orientado a la utilización. Tú no puedes formar moralmente a la gente porque es muy difícil pero sí pueden saber las consecuencias de una mala utilización de esas herramientas, poco más se puede hacer.”

Resaltan que las problemáticas en algunos casos quizás pueden ser las mismas (por ejemplo el acoso escolar) pero el cambio de herramientas que enmarcan la problemática vuelve a complicar la actuación para mejorarlas y requiere de formación acorde. En el caso del acoso que se ha puesto como ejemplo, hay una correlación entre el acoso online y offline, y luchar contra el acoso no puede centrarse sólo ni principalmente en los espacios donde se produce y sus rasgos, sino en, justamente, una educación que visibilice y cuestione las desigualdades y discriminaciones, algo que no parece tengan muy en cuenta estos cursos que recibe el alumnado ni las expectativas de sus madres y padres. Pero no es la problemática en sí lo que me ocupa, sino que nuevamente se centra el discurso en que se use un espacio u otro (bien sea una red social, el aula tradicional, etc.) sin reparar en la importancia de formar en los valores y en el uso, es decir, alfabetizar.

Ale (Hijo F.2): “si te enseñan a usar las redes sociales igual que te enseñan, yo que sé, matemáticas, pues al final no estás usando las redes sociales como tú quieres sino como te dicen que las tienes que usar, entonces, ¿para qué las usas?”

Irene (Hija F.1): “No debería de orientarse a la educación de colegio en sí porque a ver, cuando te entra una charla de estas, directamente los adolescentes se cierran, porque es otra charla más igual, no me van a estar diciendo cómo usar mis redes sociales porque son más y porque además yo creo que las uso bien ¿qué pasa? Pues entonces que las redes sociales tengan influencia de la educación, o sea que tengan gente programando y también gente que, no sé, controle si es éticamente correcto lo que están haciendo.”

El alumnado, por su parte, reitera y defiende que las redes sociales son un espacio personal de expresión. Y sobre todo, sostienen que no ven que en las

experiencias que han tenido en formaciones relacionadas con redes sociales, se manifieste interés por saber cómo son sus usos y prácticas. Piden que se indaguen no sólo los malestares (de las y los adultos) asociados a las redes, sino que, además, se tenga en cuenta su aportación a su bienestar personal, los beneficios y posibilidades de uso o, al menos, que se trabaje el uso de las redes sociales desde una visión que no esté sesgada y bien criminalice o bien ningunee el uso, como he ido recogiendo en distintos apartados.

Par conocer la opinión del profesorado y contrastarla con la del alumnado de máster y con las pedagogas y pedagogos, pedí que cada persona escogiese de un listado de siete opciones un máximo de dos. El profesorado por su parte da estas respuestas:

- Las redes sociales no me gustan, me despiertan rechazo. 9,4%
- Las redes sociales no me interesan. 16,4%
- Las redes sociales están bien para adolescentes y jóvenes como un entretenimiento. 0,6%
- Tengo redes sociales pero no les hago mucho caso. 17%
- Suelo visitar redes sociales cuando no tengo nada que hacer. 20,1%
- Uso mucho las redes sociales como entretenimiento. 9,4%
- Las redes sociales son muy útiles a nivel personal y profesional. 27%

Como se contempla según el porcentaje de respuesta para cada afirmación, la respuesta más repetida es la que indica que las redes sociales son útiles personal y profesionalmente. En orden decreciente le siguen las opiniones que las vinculan a ocio (cuando no tengo nada que hacer), las que resaltan que no implican demasiada atención, la falta de interés por ellas y, a partes iguales, las opiniones sobre su uso como entretenimiento y las que afirman que las personas encuestadas sienten rechazo. El porcentaje menor de opiniones se vincula a que sean solo para adolescentes. Las respuestas no han variado en cuanto al género.

Las opiniones del alumnado de máster y las pedagogas y pedagogos, son las que se recogen en la tabla siguiente:

Tabla 19: Opinión sobre redes sociales.

Premisas	Nº de personas	
	MFP	Pedagogas
Las redes sociales no me gustan, me despiertan rechazo.	2	0
Las redes sociales no me interesan.	1	0
Las redes sociales están bien para adolescentes y jóvenes como un entretenimiento.	0	0
Tengo redes sociales pero no les hago mucho caso.	2	0
Suelo visitar redes sociales cuando no tengo nada que hacer.	6	9
Uso mucho las redes sociales como entretenimiento.	4	23
Las redes sociales son muy útiles a nivel personal y profesional.	3	28

Fuente: Elaboración propia.

La variedad en las respuestas y en las percepciones de las y los participantes con respecto a las redes sociales, ayuda a comprender el debate sobre si deben o no ser tenidas en cuenta por la escuela. Además, se vislumbra que la percepción está muy diferenciada según los grupos, hay un corte generacional que tiene en un extremo a las madres, padres y profesorado y, en el otro, al alumnado. Curiosamente, el alumnado de máster y las pedagogas y pedagogos aun siendo cercanas en edad difieren en sus opiniones, lo que puede tener que ver con la formación y la inclusión de las TIC en general (y de las redes sociales) como posible elemento pedagógico en una formación y en la otra. Especialmente destaca a este respecto la diferencia de percepción entre estos dos grupos en cuanto a la utilidad personal y profesional de las redes sociales. Como ejemplo, en la entrevista a las pedagogas, Alejandro resalta la idea de adecuarse a los cambios.

AE-29. Los profesionales de la educación, especialmente los profesores y las profesoras de secundaria, tienen que adaptarse al cambio y tiene que

empezar a ver lo positivo del uso de estas herramientas en términos educativos porque, como comentaba antes, hay que partir del centro de interés de los alumnos para poderlos motivar, poderles enseñar y que ellos aprendan.

En los distintos argumentos, se infiere la preocupación por el desajuste percibido entre la escuela y la sociedad, desajuste que se evidencia desde la literatura especializada. Ambas pedagogas muestran su preocupación por la dicotomía que parece existir a este respecto y apuntan que es una problemática que requiere una solución desde la integración de las redes sociales y no manteniendo una postura negacionista. Han puesto de manifiesto cuestiones que recogen distintas investigaciones y que maximizan la importancia de que la escuela este “al día” y se acompañe con la integración tecnológica en la sociedad (Furman, 2015; García-Valcárcel, 2013; Poore, 2013; Area y Pessoa, 2012; Area y Correa, 2010; Muñoz y Towner, 2009) y que ponga en valor los intereses del alumnado (McLuhan, 1996).

10.2. Determinaciones sobre la inclusión de Instagram en la escuela

Para adentrarme en este apartado, es útil y esclarecedor comenzar por incidir en que, en cualquier innovación educativa, es necesario tener presentes las opiniones, necesidades y características de las personas que van a protagonizarla y la realidad educativa que queremos enfrentar.

10.2.1. Opiniones del alumnado

Las opiniones y puntos de vista del alumnado son fundamentales si queremos plantear innovaciones que los hagan partícipes. Hay que conocer y valorar su opinión para que protagonicen activamente sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Salinas, 2008). En consecuencia, las innovaciones educativas deben construirse en base al parecer del alumnado y enmarcarse en modelos educativos que prioricen su papel protagonista en los procesos educativos. Del mismo modo, las estrategias metodológicas que incluyen la tecnología deben plantarse desde un enfoque que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez- González, 2013).

Pedí al alumnado de secundaria en los cuestionarios que manifieste su opinión sobre la posible incorporación de Instagram en la escuela. La siguiente recoge las opciones preestablecidas y el porcentaje de personas que escogió cada una de ellas.

Tabla 20: Opinión del alumnado sobre la implementación de Instagram en educación.

Instagram y el resto de redes sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela.	25,7%
No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las redes sociales así que no tiene nada que ver con la escuela.	20,9%
No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela.	5,4%
Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla.	26,6%
Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela.	11,7%

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como muestran los porcentajes, las opiniones están muy repartidas entre el alumnado que cree que es importante que se incluya y quiénes opinan que no. No detecto tendencias de respuesta relacionadas con la identidad de género. La única diferencia en relación con la edad es que el alumnado d 2º de la ESO (que son quienes menos utilizan Instagram) es el grupo que en mayor cantidad cree que Instagram y el resto de redes sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela, pero también es donde más se señala la premisa de que es una herramienta de trabajo útil por lo que se resalta la importancia de aprender a usarla. Con el resto de grupos las respuestas son bastante similares.

Durante las entrevistas grupales pregunté específicamente por la posible utilidad de Instagram en la educación secundaria. En un primer momento, el alumnado no sabía cómo podía ser Instagram parte de la educación, posiblemente porque no habían reflexionado previamente sobre el tema, pero en cuanto alguna alumna o alumno tenía una idea al resto se le ocurrían también. En todos los grupos surgieron opciones diversas. El punto en el que estaban de acuerdo en general es que no querían que el profesorado siguiese sus cuentas privadas, aunque compartir espacios de otros modos (por ejemplo con una cuenta de la clase, o del instituto, etc.) sí les parecía positivo y beneficioso como método de comunicación, para compartir información, etc. nuevamente, el alumnado presenta estrategias para tratar el “colapso contextual” que señalan en sus investigaciones Marwick y boyd (2011) o Wesch (2015) entre otras voces y para evitar la vigilancia.

ASGD-94. Estaría bien que no solo nos cuenten lo malo sino que se use para otras cosas, así vemos más opciones pero no que digan siempre que es malo. (Mujer, 4º ESO)

ASGD-396. Yo estoy estudiando coreano en la escuela de idiomas y sigo cuentas de gente coreana, así me acostumbro para la pronunciación y también a veces me escribo con gente y practico. Eso sería súper útil por ejemplo en inglés aquí (en el instituto). (Mujer, 1º Bach)

ASGD-900. Yo todo lo que busco de fondos marinos lo busco por ahí. Sigo cuentas que recomiendan documentales que están guapos y eso y te informas y está bien porque salen montón de cosas y gente que sabe. (Hombre, 4º ESO)

ASGD-1019. Pues me enteraría de más cosas si publican ahí (en Instagram) porque la pagina de información del instituto solo al miro cuando hay alerta para ver si no tengo que venir, pero nada más. (Hombre, 2º Bach)

ASGD-1021. Nosotros (grupo de arte) a veces flipamos porque nos enseñan un cuadro en una fotocopia mala y en blanco y negro y claro, ¿qué quieres que vea ahí? Es que es imposible. Sería mucho mejor una

imagen bien digitalizada. Por ejemplo si la suben a Instagram puedo hacer los deberes viéndola ahí, no en una fotocopia imposible que no hay quien diferencie el azul del naranja. (Hombre, 2º Bach)

Esta pequeña muestra pone de manifiesto que el alumnado ve mucho potencial y posibilidades al uso de Instagram en educación secundaria y que por sí mismos ya mantienen prácticas ligadas al aprendizaje. También reflejan carencias serias de las instituciones educativas, desde que solo se les hable de las redes sociales, aspecto relevante de su cotidianeidad, como algo malo (riesgos, peligros, etc.) o que no se preste la mínima atención a usar imágenes y reproducciones visuales de calidad, cuando no sólo es exigencia de la materia, como en el caso de la historia del arte, sino que además se trata de estudiantes con una creciente cultura visual.

Los usos que proponen para Instagram como herramienta pedagógica son los mismos usos generales que señalan para las redes: comunicar, compartir y obtener información, estar al tanto de la actualidad y de temas de interés; y que corresponden también a las tareas educativas. Siempre desde la estrategia de separar sus usos personales de Instagram de los educativos, del mismo modo que han expuesto investigaciones como las de Madden et al. (2012), Marwick y boyd, (2011) o Wesch (2015).

10.2.2. Opiniones del profesorado

Del mismo modo que con el alumnado, quise conocer la opinión del profesorado, ya que cualquier innovación que busque ser efectiva debe comprometer conscientemente a los sujetos involucrados, tanto en la gestación de la innovación como en su aplicación (Salinas, 2008).

Con la finalidad de comparar las respuestas obtenidas, pregunté al profesorado lo mismo que al alumnado con respecto a su opinión sobre la posible implementación de Instagram como una herramienta pedagógica. También del mismo modo, la siguiente tabla recoge las opciones preestablecidas y el porcentaje de personas que escogió cada una de ellas.

Tabla 21: Opinión del profesorado sobre la implementación de Instagram en educación.

Instagram y el resto de redes sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela.	10,9%
No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las redes sociales así que no tiene nada que ver con la escuela.	7,3%
No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela.	9,1%
Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla.	30%
Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela.	42,7%

Fuente: Elaboración propia.

El 72,7% está de acuerdo con que Instagram debe ser tenido en cuenta en la educación secundaria. No aparecen diferencias significativas en cuanto a la edad ni tampoco entre quienes son usuarias y usuarios de Instagram y quienes no lo son. En cuanto a las respuestas desagregadas por género, encontramos que los profesores creen en un porcentaje mayor (11,4%) que no hay buenos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las redes sociales, frente al porcentaje de mujeres que es 5,3% (estas diferencias podrían responder a que, en general, las mujeres suelen ser más sensibles a los malos usos porque sufren más de experiencias de acoso, avergonzamiento, etc. pero también se pueden relacionar con que las profesoras señalaron en mayor medida la importancia de la formación en TIC para las y los docentes). También encontramos diferencias para la opción: es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela, con la que están de acuerdo el 32% de las mujeres y el 25,7% de los hombres. Las profesoras tienen más interés en

aprender a utilizar Instagram como una herramienta pedagógica que los profesores, los datos porcentuales son 58,7% y 48,6% respectivamente.

En cuanto a la posibilidad de utilizar Instagram como una herramienta pedagógica el 67,3% del profesorado cree que si sería posible y beneficioso. Como contraparte el 32,7% cree que no es viable. La respuesta a este ítem coincide con las indicaciones de otra de las preguntas del cuestionario, que recoge que el profesorado ve de forma positiva aprender a usar Instagram como una herramienta pedagógica. Sobre esta posibilidad hablé con Teresa en su entrevista, concretamente le pregunté sobre su experiencia compartiendo recursos para (y con) docentes por Instagram.

TE-1. Según mi experiencia yo creo que sí porque las redes sociales lo que nos ofrecen es la inmediatez, la rapidez también en la descarga y tener agrupados en una misma cuenta personas que comparten tus mismos intereses.

Y añade:

TE-2. Sí, es una vía muy interesante porque de un solo vistazo puedes ver muchas cosas relacionadas con la misma temática que en nuestro caso son recursos educativos, ideas, teoría y estrategias y no pierdes tanto tiempo buscando recursos.

TE-3. Puedes incluso localizarlos por temáticas, por áreas y dificultad y bueno, pues en definitiva sí que me parece una muy buena vía.

Esta profesora, usuaria de Instagram, tiene una cuenta con un enfoque colaborativo con otras y otros docentes, (ofrece sus materiales gratuitamente a través de Instagram⁹⁰), resalta uno de los beneficios que puede tener fuera de las aulas, el de salvar el escollo de la soledad que puede darse en la profesión docente, contando con la experiencia de compañeras y compañeros, compartiendo materiales e ideas y, en definitiva, generando comunidad.

⁹⁰ Recuerdo que Teresa es la autora del perfil entre_tea y de la página web con el mismo nombre. A fecha de 5 de Marzo de 2020 cuenta con más de 55 mil seguidoras y seguidores en su perfil de Instagram y, a 26 de agosto, tras el confinamiento y lo que ha supuesto en educación, la siguen cerca de 75 mil cuentas.

Estudios como los de Hargreaves (1996) refuerzan la importancia de que el profesorado cuente con herramientas para hacer la profesión docente menos solitaria e individualizada.

En cuanto a cómo se podría ayudar a las y los docentes a incluir en sus prácticas Instagram y en qué niveles, Teresa opina que la facilidad de acceso que permite esta red social es muy beneficiosa.

TE-10. Aplicar las redes sociales en la educación creo que sería muy válido para niveles de secundaria porque son niveles que tienen un móvil a su disposición todos los alumnos y que en clase puedan hacer uso del móvil como herramienta educativa.

Y añade que no solo Instagram, sino que es una idea válida con más redes sociales.

TE-11. Instagram, Facebook, no sé, cualquier tipo de red social a la que se le pueda dar un enfoque educativo con contenido curricular.

En síntesis, parece que el profesorado muestra una alta disposición a utilizar Instagram, ya que consideran que es importante que se trabaje desde la escuela y también perciben que puede ser una herramienta beneficiosa. Estas respuestas se contradicen con su desuso de las redes sociales en general y, especialmente con fines educativos.

10.2.3. Opiniones de otras y otros agentes educativos

Además del alumnado y del profesorado, he querido hablar con el resto de agentes educativos que han participado en la investigación para contrastar los datos con los de los dos grupos principales del estudio.

En los cuestionarios al alumnado de MFP y a las pedagogas y pedagogos participantes, repetí las mismas preguntas que en el cuestionario del profesorado. Sobre la importancia de trabajar el uso de las redes sociales con el alumnado de secundaria, once de las doce personas que forman parte del

grupo del alumnado de MFP considera que es importante. En el caso de las pedagogas y pedagogos, 36 de las 37 personas encuestadas opinan lo mismo.

Para ampliar la información del ítem anterior, pregunté (igual que con el profesorado y con el alumnado de secundaria) a las y los participantes de cada grupo, sobre su opinión en cuanto a la relación entre Instagram y la escuela. En este caso, de las cinco afirmaciones posibles pedí que cada persona escogiese una. Para quienes encontrasen que su opinión no está recogida en las premisas expuestas, existe la posibilidad de escoger y especificar “otra opción”.

Tabla 22: Opinión sobre la implementación de Instagram en educación.

Premisas	Nº de personas	
	MFP	P
Instagram y el resto de Redes Sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela.	1	0
No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las redes sociales así que no tiene nada que ver con la escuela.	1	1
No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela.	0	0
Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla.	0	15
Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela.	9	16
Otra.	1	5

Fuente: Elaboración propia.

Quienes contestaron que su opinión era otra añadieron que:

- Las redes sociales son útiles usadas profesionalmente. Pero son un arma de doble filo en lo personal.
- Se debería informar de los peligros en las redes sociales, en la escuela, así como enseñar a usarlo.
- Es algo que se ha convertido casi que en una forma de vida para los jóvenes y es muy importante.
- Habría que enseñar a las nuevas generaciones el buen uso de las RRSS.
- Hay que trabajar la importancia de tratar la adicción a las redes sociales.
- Está bien que los adolescentes estén concienciados sobre *cyberbullying* y que hagan un uso adecuado.

En general, la respuesta más repetida por ambos grupos es la que señala que Instagram es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela. No hay diferencias relacionadas con el género, ni con la edad o experiencia profesional.

En lo que respecta a las posibilidades de uso de Instagram como una herramienta pedagógica, las dos pedagogas entrevistadas consideran que la inclusión de esta herramienta es positiva para la escuela y argumentan su opinión con distintos motivos. Vemos que su discurso es muy cercano al de varios estudios que sostienen los posibles beneficios de la inclusión. La argumentación de estas dos personas nos servirá para ejemplificar cuestiones que plantean otras investigaciones y que también están apareciendo en esta en los distintos grupos, siendo estas opiniones representativas de una metodología activa que busca aprendizajes significativos (Montealegre, 2019). En consecuencia, voy a valirme de la transcripción de sus entrevistas para ilustrar aspectos relativos a la implementación de Instagram como una herramienta pedagógica.

En primer lugar, resaltan la importancia de aprovechar un elemento que ya está presente en la vida del alumnado.

PE-1. Se puede utilizar como una herramienta pedagógica, primero porque los alumnos ya la conocen de manera suficiente, están atraídos

hacia la aplicación, tienen una motivación súper intrínseca hacia el uso de la aplicación.

AE-3. Entonces, sabemos que los adolescentes utilizan mucho las redes sociales, en concreto Instagram para informarse y para relacionarse y se puede utilizar a nivel divulgativo como un medio pedagógico para transmitir conocimientos o para que el profesorado lo incorpore en la docencia.

Y subrayan que:

PE-32. Todo lo que sean herramientas para facilitar y potenciar el aprendizaje del alumno son positivas.

A este respecto, siguiendo los estudios de McLuhan, destaca que cualquier innovación educativa ha sido motivo de sospecha (debe serlo si entendemos por sospecha la necesidad de analizar y planificar las innovaciones), pero:

PE-24. Esto ya ha pasado, cuando se creó el periódico fue un boom, cuando apareció la radio también y también cuando apareció la televisión. Hay que aprovechar esos espacios para generar aprendizaje en el alumnado. Generar inquietudes, nuevas habilidades, nuevos hábitos, conductas, etc.

PE-31. Es extrapolable al debate sobre los móviles. Para mi es móviles sí (en la escuela) si el profesorado integra la herramienta móvil como un método didáctico dentro del aula. Evidentemente si el móvil solo se piensa para que estés mandándote Whatsapps en clase mientras el profesor explica pues móviles no, pero no es así como hay que entenderlo.

Ejemplifican también sobre las variaciones en las metodologías tradicionales que incluyan elementos diferenciadores en los procesos educativos y que atiendan a los intereses del alumnado (McLuhan, 1996).

PE-2. Creo que es algo innovador por lo que puede despertar más interés en el alumnado.

Con respecto a la importancia de entender y aplicar los intereses del alumnado, los procesos de enseñanza-aprendizaje se benefician de incluir al alumnado en los procesos y hacerlos partícipes, teniendo en cuenta su opinión y criterio.

PE-29. Bajo mi punto de vista son muchas más las ventajas y oportunidades y beneficios que te pueden dar las redes sociales que lo que te quitan. La escuela no puede obviar estas realidades ni decir que son malas sin más porque el alumnado no se lo va a creer.

Y a modo de ejemplo añade:

PE-33. Por ejemplo, yo tuve un profesor en la carrera que nos decía que él cada vez notaba un desfase generacional mayor porque él va cumpliendo años y el alumnado siempre tiene la misma edad. Él intentaba, por ejemplo, estar al día con las series de moda o más vistas por gente joven para intentar, en la medida de lo posible, usar ejemplos y lenguaje adaptado al del alumnado. En este sentido hay un componente importante de voluntad.

Es interesante la aparición de la “voluntad” como concepto que recuerda al “querer hacer” que debe acompañarse de poder hacer. Es decir, es un paso indispensable esa voluntad de adaptación y cambio, pero debe acompañarse de la formación requerida para ello (Larrosa, 2010; Esteve, 2009a, 2009b; Imbernon, 2000).

En cuanto a la utilidad de Instagram como herramienta añaden:

PE-5. Puede aportar más (refiriéndose a que Instagram como herramienta pedagógica puede aportar más cosas que otras herramientas, que su utilidad no está cubierta por otra). Es verdad que en ciertas cuestiones puede quedarse limitada o no servir, cada herramienta tiene que tener su finalidad, pero, si es verdad que deja un margen mucho más amplio de maniobra en el sentido de que puedes aprovecharlo como herramienta que no tienes en el resto de ámbitos. Por ejemplo, en el caso del uso de la pizarra, en lugar de utilizar solo ese instrumento integra también Instagram y, como dije antes, ya tienes el interés del alumnado por el

simple hecho de que es algo nuevo, no están acostumbrados a que se use dentro del aula como método de aprendizaje, por lo que puede ser una buena herramienta tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Y a modo de ejemplo sostiene que uno de los beneficios que presenta el uso de Instagram como una herramienta pedagógica, es el hábito del autoaprendizaje o aprendizaje no dirigido por el profesor o profesora, sino autodirigido en el que el alumnado es parte activa en la construcción y selección del contenido y que fomenta la capacidad del alumnado de descubrir por sí mismo, incentivando al alumnado que se organiza y que es activo y reflexivo (Lahire, 2006).

PE-6. Entendido como un conocimiento que adquieres si por ejemplo sigues páginas de historia, hechos históricos que suceden salen. Los que te interesan más se te quedan más integrados porque les prestas y más atención y otros no, lo mismo con periódicos, cuentas de noticias que estén sucediendo en múltiples puntos del mundo.

PE-7. Todas estas inquietudes ayudan a otros aprendizajes, actitudes y hábitos que son muy necesarios como la actitud crítica, aprender a comparar y contrastar noticias, autonomía para buscar información, ser autodidacta en temas de tu interés, aprender a seleccionar la información, los medios de comunicación, etc. aprender a usar los recursos es esencial.

En cuanto a la importancia de aprovechar los recursos disponibles, señalan que las redes sociales cuentan con el beneficio de ser de fácil acceso para las y los educandos.

AE-26. Estamos hablando de que los jóvenes no leen un periódico aunque sea digital, no acceden a revistas, ya no ven la televisión. El cine aunque es un medio que puede ser muy divulgativo es de pago con lo cual no puede llegar a todos los estratos sociales. Instagram es gratuito y se basa en internet que es de libre acceso, si no tienes en el móvil o en tu casa puedes ir, por ejemplo, a una biblioteca.

En los distintos argumentos se infiere la preocupación por el desajuste percibido entre la escuela y la sociedad. Ambas pedagogas muestran (y ejemplifican un sentir general) su preocupación por la dicotomía que parece existir a este respecto y apuntan que es una problemática que requiere una solución desde la integración de las redes sociales y no manteniendo una postura negacionista.

AE-25. La escuela tiene que responder a los cambios que se producen en la sociedad, tiene que adaptarse y tiene que incorporarlos. No se puede concebir una escuela que no esté dando respuesta a las necesidades que surgen de las nuevas formas de información y de comunicación.

Ejemplifican sus argumentos desde dos de los aspectos que representan el potencial de la implementación de las redes sociales, por un lado, hablan de la repercusión en el mercado laboral que vemos en distintos estudios como los de Furman (2015),

PE-26. Lo que no puede ser es que niños que van a dedicarse a profesiones vinculadas a nuevas tecnologías, si no a redes sociales como tal, como aplicación específica, sí que van a estar relacionados con desarrollo, lenguaje digital, etc. la normalización de las tecnologías tiene que ser una realidad en las escuelas para que la educación no se quede obsoleta en relación al mundo real, a lo que marca la sociedad.

Y por otro, hablan de la importancia que tienen como medio de comunicación.

PE-27. Y no solo es por profesiones específicas sino que las redes sociales se utilizan en muchos ambientes. Mira por ejemplo los políticos, Trump escribe un *tweet* y el mundo se para saber que pone ese *tweet*. Hace un par de semanas⁹¹ estábamos enterándonos por Twitter si empezaba una guerra o no, entonces ¿Cómo puedes dejar de lado eso? Y así como todo, Pablo Iglesias tuiteó el otro día unas letras aleatorias y estaba todo el mundo pendiente y resultó que su hijo había tuiteado sin querer porque el móvil estaba desbloqueado.

⁹¹ Refiriéndose a principios de año del 2020

PE-28. Entonces, si le damos esa importancia a las redes sociales cómo es posible que la escuela las obvie, las olvide. Y no solo eso sino que encima nos dicen que son malas. Eso no es coherente.

Por último, otro de los argumentos que acompañan las reflexiones expuestas y que es parte indiscutible de los debates sobre la implementación (García-Valcárcel, 2013; Poore, 2013; Area y Pessoa, 2012; Area y Correa, 2010; Muñoz y Towner, 2009) o no (Livingstone y Haddon, 2009; Monsoriu, 2008) de las redes sociales, es el de la presencia inequívoca de las redes sociales en la sociedad y su tendencia a mantenerse en el tiempo.

PE-23. Es importante además porque las redes sociales no van a desaparecer. Van cambiando y evolucionando pero no van a desaparecer.

PE-25. Y aparte también porque el desarrollo tecnológico no va a parar.

Ambas premisas vuelven a hacer hincapié en reflejar la importancia de que la escuela sea partícipe de los avances tecnológicos y se haga cargo de la inclusión de elementos que, aunque a priori sean externos a ella, resultan importantes en el desarrollo de la sociedad actual.

Por su parte, las familias también se han expresado con respecto a la posibilidad de utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. Durante la entrevista grupal las madres y padres debatieron sobre el tema. En un primer momento, consideraron que no es una herramienta útil en educación,

Carime (Madre F. 2): “hombre si se usa con fotos que compartes con tus amigos, es que no se, partiendo de la ignorancia [ya que no es usuaria de Instagram] si es que tu subes una foto que compartes con tus amigos, tipo Facebook sinceramente no, educativa no”.

Y, con la conversación que mantuvieron, terminaron apostando por la posibilidad de que el alumnado aprenda a utilizar Instagram pero no contemplaron que se utilice como una herramienta educativa. En la

transcripción siguiente, se refleja como interpretó el grupo la pregunta y las posibilidades que ven.

Ale (Hijo F. 2): “si te enseñan a usar las redes sociales igual que te enseñan, yo que sé, matemáticas, pues al final no estás usando las redes sociales como tú quieres sino como te dicen que las tienes que usar, entonces, ¿para qué las usas?”

Irene (Hija F. 1): “No debería de orientarse a la educación de colegio en sí porque a ver, cuando te entra una charla de estas, directamente los adolescentes se cierran, porque es otra charla más igual, no me van a estar diciendo como usar mis redes sociales porque son mías y porque además yo creo que las uso bien ¿qué pasa? Pues entonces que las redes sociales tengan influencia de la educación, o sea que tengan gente programando y también gente que, no sé, controle si es éticamente correcto lo que están haciendo.”

Ángel (Padre F. 1): “No se trata de que te digan lo que puedes o no puedes poner, sino utilizarlo de forma adecuada. Cuando tu [refiriéndose a su hija] empezaste a usar Skype no sabíamos usarla y a los días de empezar a usarla te asustaste porque un griego te escribió para hablar contigo, no nos habíamos dado cuenta de que había que limitar la cuenta, ¿o no?”

Irene (Hija F. 1): “Sí.”

Ángel (Padre F. 1): “Entonces, la gente empieza a usar las redes sociales simplemente experimentando, se trata simplemente de la metodología. Por ejemplo, ojo que lo que pones puede atacar la ley de protección de datos, por ejemplo si esas cosas se aclaran antes mejor. Incluso pueden enseñarte como abrir una cuenta”

Irene (hija F. 1): “Es verdad que sí, estilo manual de instrucciones si estaría bien”

Fede (Hijo F. 2): “Eso puede ser útil”.

Resaltan que se aprende por curiosidad y necesidad, aspectos que han puesto de manifiesto varias investigaciones, como la de Sanmartín y Megías (2020). Pero no conciben la posibilidad de sacar partido a Instagram como parte de una innovación educativa. En cierta manera se pone de manifiesto el uso limitado de la tecnología y el poco aprovechamiento de los recursos (*ibid.*) así como la desvinculación que culturalmente hay entre la escuela y sus recursos con los recursos que no son de la escuela propiamente dichos.

10.3. Atender y entender a las expectativas y necesidades de las y los agentes educativos

En los entornos educativos confluyen y conviven los distintos agentes que protagonizan la educación. Las innovaciones educativas tienen que fundamentarse en la adecuación a las expectativas y requerimientos de dichos agentes, que son quienes han de llevarlas a cabo. Tal y como se presenta en los apartados que preceden este, alumnado, profesorado y otras/os agentes interpretan de distinta manera las posibilidades de implantar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género pero, en conjunto, su implementación es vista de manera positiva.

En comparación con el resto de grupos, el alumnado es el grupo que menos valor da a la necesidad de que se trabajen los buenos hábitos de uso de Instagram. Casi la mitad del profesorado cree que al ser una forma de relacionarse hay que trabajarla en la escuela, y el porcentaje aumenta con el alumnado de máster y con las pedagogas y pedagogos. Esta diferencia parece estar relacionada con la edad y, en el caso de la pedagogía, con haber trabajado más las TIC⁹² y su uso educativo durante la formación inicial. La respuesta del alumnado parece depender de varios aspectos. De una parte, como el proceso de aprendizaje de las redes sociales suele estar basado en el ensayo y error y en la importancia del aprendizaje grupal, ya que se aprende viendo a las y los demás (Sanmartín y Megías, 2020), sienten que está desvinculado de la escuela. De otra parte, entra en juego el discurso de peligro, miedo y narcisismo que parece que desde las escuelas y muchas familias se

⁹² En comparación con los datos de formación inicial del profesorado y del alumnado de máster.

construye en torno al uso y el hecho de que el profesorado no sabe utilizar las redes sociales y, difícilmente pueda enseñar al alumnado (máxime si se plantea desde una metodología tradicional) porque ellas y ellos conocen mucho mejor el uso. Por último, el “colapso contextual” es un problema. La dificultad de gestionar sus perfiles e identidades frente a la audiencia académica y la invasión de su intimidad mediante la vigilancia en un contexto que no es académico. Este coctel impulsó la reticencia del alumnado a trabajar Instagram o cualquier otra red social en educación. No obstante, en cuanto pueden adecuar el colapso cultural (sin permitir el acceso del profesorado a sus cuentas privadas) y son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo compartiendo cosas, etc. el alumnado no muestra reticencias.

El profesorado, por su parte, plantea una situación diametralmente opuesta. Pese a que su uso es muy bajo (y casi inexistente a nivel profesional), afirman, en gran medida que tendrían que aprender a utilizar Instagram porque es una herramienta de trabajo útil y, además, debe trabajarse con el alumnado por ser una forma de relacionarse con otras personas.

Parece que la posible incorporación de Instagram como una herramienta pedagógica podría ser positiva y los distintos agentes educativos están de acuerdo con su inclusión. Además de cumplir con ciertos requisitos para que se enmarque en una innovación educativa de calidad, es importante que el profesorado adquiera las habilidades necesarias para la implementación. En cuanto a cómo podrían aprender a utilizarla, Teresa, en su entrevista, señala:

TE-13. Pero bueno creo que lo mismo, si esta profesora con sus ideas (refiriéndose a una compañera que utiliza Instagram en su práctica docente) y otros docentes con otras ideas vinculadas a las redes a través de sus clases y con contenido curricular hicieran una batería de propuestas o preparasen algún tipo de curso y otros docentes pudiéramos coger las ideas pues sería ideal, esa sería creo que la vía para que todos pudiéramos meter las redes sociales dentro del proceso educativo. Teniendo en cuenta experiencias de docentes, buenas prácticas, etcétera.

Y, con respecto a los posibles usos como herramienta pedagógica de Instagram, añade:

TE-12. Hay muchas formas de hacerlo, este fin de semana hablaba con una profesora que me decía que invitó a sus alumnos a hacer una foto de cada capítulo de una novela que leían, una foto que inspirase o resumiese ese capítulo y decir por qué. Entonces estaban muy motivados porque podrían leer para después pensar en qué foto poner y decir por qué. Eso funciona súper bien porque se estaba enseñando la red social y el contenido.

La conclusión de este capítulo es que, coincidente con estudios como los de Sanmartín y Megías (2020), parece que tanto las y los adolescentes como el profesorado y el resto de agentes educativos, perciben que existe una necesidad educativa con respecto a la formación relativa al uso de redes sociales y a su explotación como herramientas educativas. Esta inclusión en la educación requiere de ciertas características y medidas para que sea eficaz, no invadiendo la privacidad del alumnado, no sobrepasando las capacidades del profesorado (que manifiesta, tal y como se ha visto, no estar formado) ni encorsetando el uso en metodologías que no posibiliten sacar un rendimiento positivo (ya he hablado también de la ineficacia de dar el mismo tipo de metodología tradicional desde otro dispositivo). Consecuentemente no se trata de incluir las redes sociales en la escuela sin un plan de acción, sino que esta innovación (para serlo), debe estar enmarcada en un proyecto pedagógico que sustente la implementación. De lo contrario, más que integración será una incorporación motivada por el “esnobismo” del que advierte Cabero (2007) o la cortina de humo del solucionismo tecnológico que describe Morozov (2015) y que tan buen caldo de cultivo tiene en la educación.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Capítulo 11. Conclusiones, hallazgos y análisis de los resultados

El trabajo presentado hasta el momento se corresponde con la primera parte de la investigación. Con respecto a la estructura de la investigación recuerdo que he dividido mi proyecto en dos partes, la primera, corresponde con la indagación sobre la realidad educativa relacionada con la posibilidad de uso de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. La segunda parte, surge de las reflexiones que se contemplan en este capítulo, ya que he supeditado el enfoque de la innovación educativa a los resultados obtenidos. Así, esta discusión de los resultados responde a la evaluación de la realidad educativa y da pie y justifica la segunda parte de la investigación.

Es preciso empezar por resaltar la diferencia de uso de Instagram entre el alumnado y el profesorado de secundaria, ya que ilustra las diferencias en los usos, las prácticas, la percepción de uso e importancia de las redes sociales en general y, particularmente, de Instagram. Marca la tónica de las diferencias en las posiciones del alumnado y el profesorado y orienta sobre el primer objetivo general de la investigación, que busca conocer y analizar la opinión que tiene el alumnado y el profesorado de Instagram, los usos que hacen de la red social y la repercusión que tiene en su vida cotidiana. El 84% del alumnado que ha participado en el estudio utiliza Instagram. Este dato difiere mucho del 18,4% del profesorado que tiene cuenta en esta red social y del 36,4% de las y los docentes que no saben qué es Instagram. La fuerte diferenciación en la tenencia parece indicar que existe una relación que liga el uso y la edad. La misma tendencia sobre la diferencia de uso se recoge en estudios previos, como los de Kemp (2019), Instagram (2019) o IAB (2019), que resaltan que Instagram cuenta, fundamentalmente, con la presencia de personas entre los 16 y los 30 años. Esta asociación con la edad parece corroborarse con los datos del alumnado de MFP, que presentan una media de edad menor a la del profesorado en activo y datos de uso de Instagram más altos. Ocho de las doce personas participantes utilizan Instagram, y encontramos que tres de las cuatro personas que no lo utilizan son mayores que el resto de la media de

participantes. Lo mismo pasa con otros grupos participantes en el estudio, todas las pedagogas y pedagogos utilizan Instagram y tienen una media de edad menor que el profesorado, mientras que entre las madres y padres participantes (y que tienen una media de edad de 50 años) solo una persona tiene cuenta en la red social.

A este respecto, la diferenciación generacional es un problema, ya que es un ejemplo de que el alumnado conoce más y mejor los usos y posibilidades de Instagram frente a un profesorado que debe formarles en alfabetización digital sin tener las habilidades y capacidades, por falta de formación y por desconocimiento del uso de las redes sociales en general, que también domina mejor el alumnado. Consecuentemente, es un desatino el enfoque con el que se trabaja, desde un discurso negacionista y adultocéntrico que menosprecia el carácter de expertas y expertos del alumnado en cuanto al uso, así como sus experiencias y expectativas al respecto.

En lo relativo a la vinculación entre el uso de Instagram y el género, estudios como los de Elogia destacan más presencia de mujeres (62% de usuarias frente al 38% de usuarios) (Elogia, 2019), aunque yo no he detectado una diferencia significativa relacionando género y uso de Instagram que podamos analizar en cada grupo participante. En cuanto a las cuentas que siguen, tampoco hay grandes diferencias de género. Lo más común es estar en contacto con amistades, conocidas y conocidos y familia, además de seguir cuentas de interés, que en general son similares con la salvedad de algunas que siguen más las mujeres (cosmética y maquillaje, naturaleza y animales y revistas) o los hombres (deportistas y automóviles). Estas disparidades se dan especialmente entre el alumnado. La diferencia más significativa que he encontrado con respecto al género, tanto porque genera más fricciones como porque me parece especialmente reseñable, se relaciona con la interpretación que hacen las y los participantes en el estudio sobre las expresiones de la identidad que realizan mujeres y hombres a través de sus publicaciones. El grueso de las y los participantes reproducen el discurso dominante acerca de la sexualización de las mujeres y de los peligros a los que se exponen (que tienen que prever y evitar) al mostrar su imagen. La contraparte viene desde el posicionamiento de un grupo de alumnas (especialmente de bachillerato), que

plantean una actitud crítica con este pensamiento de criminalización y culpa que responde a la dominación masculina dentro del sistema del binarismo de género. Este grupo de chicas expresa sus resistencias en los discursos, pero también en sus prácticas en Instagram, que construyen, en muchos casos, como performatividades de género (Butler, 2009) en ejercicios de negociación del poder y de reivindicación. A las complicaciones que supone para cualquiera, y especialmente para las y los adolescente el “colapso de contextos” (Wesch, 2015), estas alumnas suman su desacuerdo con los constructos de género que se reproducen en los discursos mediáticos, los de sus madres y padres, el profesorado y gran parte de su entorno, todo esto sin recibir las competencias en igualdad de género que las ayudarían en su deconstrucción (ya que tampoco las tienen quienes tienen la responsabilidad de educarlas). Encuentro especialmente significativas las resistencias que plantean y como este grupo de alumnas ha reconvertido la responsabilización del cuerpo pasando del discurso del miedo y la culpa a practicar ejercicios de autodeterminación y de performatividades de género, en los que intentan reivindicar su identidad. Ejemplo de esto es que, durante las entrevistas grupales con el alumnado, las alumnas que piensan así expresaron reflexiones muy profundas al respecto y con un enfoque crítico y feminista.

Junto con los usos y percepciones de Instagram, también son objeto de interés de mi investigación las posibles aplicaciones de las competencias relacionadas con alfabetización digital con perspectiva de género. Dentro del marco de referencia de esta investigación, y en relación con el segundo objetivo general, que contempla determinar posibles mejoras educativas relacionadas con la adquisición de las competencias que se refieren a la alfabetización digital con perspectiva de género en educación secundaria, voy a centrar el análisis en las relacionadas con Instagram⁹³ y con los posibles proyectos pedagógicos que puedan suponer una mejora en la adquisición de las competencias citadas. El análisis y la interpretación de los datos apuntan, principalmente, a tres aspectos fundamentales susceptibles de mejora que suponen las cuestiones básicas para poder hablar de implementar estas competencias. El primero, se refiere a la percepción y opinión del alumnado del trabajo sobre las descritas

⁹³ O con redes sociales similares que surjan.

competencias, el segundo, alude a la formación y capacitación del profesorado y, el tercero, pone el foco de interés en el papel de la administración educativa. Aunque los enumero por separado, son parte de la misma realidad.

En cuanto al primer punto, el alumnado de secundaria percibe que, cuando se trabaja en clase en torno a la alfabetización digital dentro del marco del uso de redes sociales, los mensajes que ellas y ellos reciben están relacionados principalmente con los posibles peligros derivados del uso, leídos e interpretados desde el miedo de adultas y adultos. Exponen que lo que se les transmite desde la escuela (bien sea en el marco de alguna asignatura, charla o actividad puntual de cualquier tipo), son mensajes que, esencialmente, vinculan el uso de las redes sociales a la superficialidad y el egocentrismo, a la dependencia o adicción y a otros tipos de conductas nocivas como el acoso u otros tipos de violencia, muchas veces relacionada con el género. En consecuencia, el alumnado - especialmente el de más edad- se muestra disconforme con el discurso que perciben ya que no se corresponde con su experiencia y usos y, además, comprende una fuerte carga estigmatizadora de un aspecto importante de su cotidianidad y relaciones, y plantean reticencias a la formación en torno a las competencias relacionadas con la alfabetización digital, porque no consideran que el enfoque sea coherente con la realidad de uso que ellas y ellos viven. Como ejemplo de esta problemática destaco un extracto del grupo de discusión de las familias:

Irene (Hija F.1): “Sí, pero la cuestión es que siempre lo enfocan de la misma manera y siempre muy homogéneo, no se ponen más en nuestro lugar”

Fede (Hijo F.2): “Si, si, es eso”

Ale (Hijo F.2): “Solo hablan de lo malo”

Irene (Hija F.1): “No solo lo malo sino que... bueno si, no ven nuestro punto de vista y no intentan llegar a un punto medio sino que simplemente nos dicen: mal las redes sociales, y ya está.”

Fede (Hijo F.2): “Sí.”

Ale (Hijo F.2): “Solo hablan de acoso y eso”

Del mismo modo que en este extracto el alumnado refleja no estar de acuerdo con el enfoque que se utiliza, en otros momentos de la investigación también expresan disgusto con el tratamiento de la alfabetización digital en la escuela. En uno de los grupos de discusión con el alumnado que se realizó sin la presencia de ningún docente, una alumna ejemplificó este malestar expresándose del siguiente modo:

ASGD-340. Lo que pasa es que como no las usan (refiriéndose a las redes sociales) pues son malas y ya está, ¿entiendes? Y claro, como me voy a creer yo que me dices que algo es malísimo si no sabes ni de qué va, pero claro eso no lo podemos decir así. Entonces pues cuando te hablan de lo malas que son y eso pues escuchas y sí, hay cosas que sí, claro que hay que tener cuidado pero no me creo casi nada porque es que no saben de lo que están hablando. (Mujer, 4º ESO)

Este problema de confianza es preocupante porque el alumnado reacciona al posicionamiento de las y los docentes (que a su vez parece deberse a falta de conocimiento y uso) ignorando lo que reciben en el aula sobre alfabetización digital. Esta problemática supone, por una parte que el alumnado no esté recibiendo competencias recogidas en la legislación, no solo por ignorar al profesorado sino porque lo que están recibiendo en ningún caso debería describirse como competencias en alfabetización digital, y, por otro, tampoco buscan solucionar sus dudas o ampliar sus conocimientos apoyándose en el profesorado, ni confían, *a priori*⁹⁴, en el enfoque educativo de herramientas como pueden ser las redes sociales utilizadas en educación. Aunque en el grueso de la investigación no aparecen diferencias reseñables entre los resultados de ambos centros educativos⁹⁵, con respecto a esta problemática destaca que en el IES Pérez Galdós plantean la misma desconfianza y desagrado hacia un agente externo del centro, que imparte charlas sobre el

⁹⁴ Aunque como hemos visto y resaltaremos, sí que ven potencial a la introducción de las redes sociales en la escuela si se trabajan desde una perspectiva de uso positivo y no desde el miedo al uso.

⁹⁵ Recordamos que fundamentalmente el alumnado participante es de dos institutos

uso de redes sociales con el mismo enfoque negativo, reforzando así el descontento del alumnado. Como contraparte, en el IES Santa Brígida, las alusiones a charlas externas indican que les han parecido más positivas porque se trabajan con un enfoque que consideran más realista y acorde con sus vivencias y experiencias. La diferenciación de opiniones sustenta que, la protesta del alumnado, no está referida a trabajar las redes sociales con un enfoque educativo, sino a hacerlo desde una óptica negativista que no encaja con su visión, ni tiene en cuenta su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El descontento del alumnado responde a que la formación la impartan personas (docentes o educadoras externas a los centros) que carecen de las competencias y conocimientos necesarios sobre el tema. Este problema de confianza en el profesorado, que también han destacado las pedagogas en las entrevistas, dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estudios como los de Funes (2003) o Salinas (2008), resaltan la importancia de que entendamos que el alumnado tiene mejor reacción si se le trata teniendo en cuenta sus características y potenciando sus intereses, opiniones, etc. para conseguir una educación que los incluya y que pueda resultar efectiva. En síntesis, el primer aspecto susceptible de mejora es la confianza del alumnado en el profesorado⁹⁶ y, en consecuencia, en el tratamiento de la alfabetización digital⁹⁷ desde un enfoque más objetivo, teniendo presente que no es posible generar confianza si las y los garantes del conocimiento (docentes, formadoras, etc.) no saben de lo que hablan. Tratar por sistema a la docente como a la que sabe y a las y los alumnos como los que no saben, es irritante y contraproducente en la mayoría de los casos, pero en este es insultante, y así lo perciben, con toda lógica y racionalidad las y los estudiantes.

El segundo aspecto a mejorar está íntimamente relacionado con el primero, y es que mejorar la formación inicial y continua de las y los docentes se postula como una mejora fundamental y necesaria. Antes de adentrarme en los aspectos en los que la formación del profesorado podría ser susceptible de

⁹⁶ Y en otras y otros agentes educativos, si se da el caso.

⁹⁷ Desde nuestra investigación defendemos que debe darse con perspectiva de género, pero los datos no muestran que el grueso del alumnado plantee ninguna problemática ligada a este aspecto.

mejoras (en cuanto al uso de TIC, alfabetización digital y perspectiva de género), creo conveniente enumerar algunas anotaciones y reflexiones introductorias al respecto.

La primera, y quizás la que da sentido al resto, es que la formación del profesorado (sus carencias y limitaciones) no son su responsabilidad exclusiva. Me explico: tanto la formación inicial como la continua están regladas y estructuradas desde la legislación, que ya he señalado, cuanto menos, como cambiante. Es entonces la administración educativa la que tiene que poner los medios para la formación del profesorado, fomentando y posibilitando que cuenten con las habilidades y recursos necesarios para desarrollar el ejercicio docente, contextualizado en la realidad educativa en la que estén. La responsabilidad de la administración no exime al profesorado de su papel protagonista en su propia formación, que es un derecho pero también una obligación. En el artículo 102 de la modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), se recoge el papel de ambas partes, administración y profesorado, como condiciones indispensables: “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros” (art. 102 LOMLOE). A este respecto, es importante un trabajo coordinado para adecuar la oferta formativa a las necesidades del profesorado.

Otro aspecto relevante, es la relación entre los buenos resultados del alumnado y la preparación del profesorado (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Heiling, 2005; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). Cualquier cambio, posible mejora o innovaron que se plantee, estará abocada al fracaso si no se sustenta en el conocimiento del profesorado y, también, en su voluntad para implementar el cambio. A este respecto y para ilustrar esta reflexión, durante la entrevista grupal con las familias, una madre señaló, en relación con implementar el uso de Instagram como una herramienta pedagógica que:

Carime (Madre F.2): “Pero entonces, primero hay que formar a los adultos, a los profesores, a los docentes, y luego ya a ellos (alumnado)”.

Esta transcripción, ilustra la necesidad de que el profesorado este formado sobre las cuestiones que va a tratar con el alumnado. A priori parece una

premisa obvia pero, tal y como expresé en el quinto capítulo⁹⁸, el análisis de la legislación deja muchas lagunas y espacios de “libre interpretación” en el trato de las competencias sobre alfabetización digital y perspectiva de género. Lo mismo pasa con la formación del profesorado al respecto, que depende de su interés personal más que de un programa de formación que contemple estos aspectos (que no forman parte de la formación inicial del profesorado⁹⁹). Volvemos entonces sobre la importancia del papel de la administración, que incurre en una contradicción cuando pide al profesorado que imparta competencias en las que no está formado.

Estudios como los de Furman (2015), Tierney, Corwin y Ochsner (2018) o los últimos informes TALIS (OCDE, 2019), sostienen afirmaciones similares. Otro de los motivos que justifica la necesidad de formación, es que el alumnado necesita ayuda y orientación académica para navegar de forma segura y productiva (Furman, 2015), añadiendo el matiz de que la alfabetización digital debe enseñar seguridad y productividad sin confundir seguridad con miedo o con rechazo al uso. Para que las y los jóvenes puedan explotar el potencial de uso de los medios digitales, es importante que “los educadores brinden a todos los jóvenes oportunidades de alfabetización digital y aprendizaje cívico de alta calidad”¹⁰⁰ (Tierney, Corwin y Ochsner, 2018, p.25).

Estas cuestiones dan pie al siguiente aspecto a tratar, posiblemente más subjetivo que los anteriores, que es la importancia de estas competencias. Tanto en la lectura de la legislación que se recogió en el quinto capítulo, como durante el transcurso del trabajo de campo con los distintos grupos, percibo que, aunque el uso de las TIC y la igualdad de género son aspectos que están sobre la mesa y que, en general, la población educativa entiende que son parte de la educación, es, en muchos casos, “de boquilla”. No necesariamente porque no se tengan en cuenta, sino porque los recursos que se emplean para que se trabajen correctamente con el alumnado son insuficientes. A este respecto, Teresa señaló durante su entrevista de manera muy ilustrativa, como

⁹⁸ Capítulo 5. Igualdad de género y alfabetización digital. Asignaturas clave.

⁹⁹ No se contempla como obligatoria esta formación en el máster de formación del profesorado. Algunas universidades incluyen asignaturas optativas relacionadas con TIC.

¹⁰⁰ Traducción propia.

son cuestiones que “van mucho con la personalidad del docente”. Lo que supone, por una parte, una sobrecarga para aquellas y aquellos docentes que quieran adquirir estos conocimientos y, por otra, una lotería para el alumnado ya que, visto así, puede “tocarle” un docente preocupado por unas competencias que deben recibir o uno que no lo está.

La formación inicial del profesorado es limitada (en tanto que es finita) y no puede responder a todos los escenarios y temas que las y los docentes tienen que tratar, porque la realidad de cada centro es específica y también porque las necesidades y requerimientos educativos van variando. En el caso particular de las competencias de alfabetización digital e igualdad de género, creo que están muy infrarrepresentadas durante la formación inicial actual del profesorado, ya que las competencias de los másteres de formación del profesorado no aluden directamente a estos aspectos y, cuando aparecen en los distintos programas de cada universidad, es como asignaturas optativas (en el caso de las TIC, en cuanto al género no he visto que se recoja). Por su parte, la formación continua posibilita que el profesorado supla esas carencias o mejore sus habilidades y recursos con respecto a las necesidades del ejercicio docente, ya que supone la formación continuada en el tiempo (Imbernón, 2007b).

En base al contacto con los centros, el alumnado, las familias, el profesorado, etc. detecto que el profesorado (entendiendo que siempre hay excepciones) tiene carencias en sus habilidades, conocimientos y recursos para trabajar con el alumnado estas competencias, lo que, cuanto menos, dificulta sobremanera, que el alumnado las adquiera.

Con respecto a la repercusión de la administración educativa, quiero resaltar y poner en tela de juicio el poco apoyo que reciben estas competencias en concreto y el beneficio que supondría enmarcar la formación relacionada con alfabetización digital con perspectiva de género en planes, programas y protocolos de actuación específicos que faciliten su implementación. Sobre todo teniendo en cuenta que la escuela es uno de los lugares centrales de la socialización de género, o sea que ya se está dando una formación de género, puesto que es uno de los espacios y relaciones donde se afianzan y refuerzan los sentidos hegemónicos respecto del género, donde se despliegan y

sancionan los comportamientos considerados apropiados y no apropiados para hombres y mujeres, desde los libros de texto, los contenidos, las interacciones entre pares y con las y los profesores, con sus formas diferenciadas, más o menos conscientes, de tratar a chicos y chicas, de las expectativas respecto de unos y otras, de la atención que se les presta a sus palabras, etc., o sea que existe una formación de género, pero no precisamente en el sentido de reforzar la igualdad y cuestionar los estereotipos de género, sino desde el refuerzo de los estereotipos (Butler, 2009).

Los tres aspectos que se han resaltado no son las únicas mejoras posibles en este campo, pero son fundamentales para el planteamiento de mejoras educativas relacionadas con la adquisición de las competencias que se refieren a la alfabetización digital con perspectiva de género, ya que no me parece posible que puedan otras mejoras si fallan estas que son las fundamentales. Nos encontramos ante un ejemplo más de que la escuela y los avances en la tecnología no pueden evitarse porque “la revolución tecnológica afecta directamente el núcleo de los procesos educativos” (Coll, 2004, p.3).

Para terminar la discusión de los resultados, recuerdo que el objeto de estudio inicial que ha motivado el desarrollo de esta investigación es conocer los aspectos concretos de la realidad educativa en torno a la posibilidad de utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género, enmarcada en un proyecto de innovación pedagógica. La investigación también busca adecuar dicho proyecto a las necesidades y expectativas del alumnado y del profesorado de secundaria. Para dar respuesta al objeto de estudio, como ya he descrito, he desarticulado la investigación en dos partes que construyen el sentido de la investigación. Una es la que he expuesto hasta el momento y la otra parte o fase, surge de estos resultados. Recalco, una vez más, la importancia de que sea la primera fase de la investigación la que de sentido a la intervención porque, las innovaciones educativas, dependen y requieren de un diagnóstico que justifique su utilidad, ya que son cambios intencionales y con una finalidad (Salinas, 2008), de lo contrario, podrían no ser beneficiosas para la realidad educativa en la que se apliquen (Amar, 2017).

De entre las muchas posibilidades que, considero, se podrían planificar en el marco de una innovación educativa que incluya el uso de Instagram, con la primera fase de la investigación concluyo que la formación del profesorado es la primera que debe trabajarse, porque dotar de las habilidades y herramientas necesarias a las y los docentes, permite dar respuesta a las necesidades educativas (Melero, 2013; Estebaranz, 2012; Barrero y Domingo, 2010; García-Bacete, 2009), sean estas u otras profundizando en aspectos que, sin la formación de las y los docentes, no es posible (como se ha visto) trabajar. Además, así respondo a la que creo que es la necesidad más importante de las detectadas (al menos en cuanto a necesaria) que es que el profesorado pueda enfrentarse a los requerimientos legislativos en cuanto a las competencias de alfabetización digital con perspectiva de género atendiendo a las necesidades y expectativas del alumnado.

En la siguiente fase de la investigación, voy a elaborar e implementar un taller formativo dentro de la formación continua del profesorado de secundaria, que tenga como pilar fundamental sus opiniones y vivencias, siguiendo estudios como los de Perrenoud (2010) que resaltan la importancia de que el profesorado domine su propia evolución (*Ibid.*, p.23), que se desarrollará a lo largo del capítulo siguiente.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Capítulo 12. Intervención educativa. Taller Instagram en las aulas

Este capítulo está dedicado a tratar la intervención educativa que he elaborado, implementado y evaluado a raíz del análisis de datos del trabajo de campo descrito en los capítulos anteriores. El primer apartado recoge el planteamiento de la intervención, seguido del apartado relativo a los objetivos y el de la planificación de la intervención, donde detallo como contacté con los centros, el diseño del taller, las dinámicas y contenidos que se trabajaron, la descripción de las y los participantes, sus roles y los recursos necesarios para llevarlo a cabo. En el siguiente apartado, trato la implementación del taller, con el cronograma y el desarrollo de las sesiones presenciales del taller. El quinto apartado trata la evaluación del taller y, por último, presento la discusión de los resultados y las conclusiones que he obtenido.

12.1. Planteamiento de la intervención educativa

El taller *Instagram en las aulas* se fundamenta en los resultados obtenidos en el trabajo de campo de la investigación y esta ideado para que puedan cursarlo todas/os las y los docentes de educación secundaria dentro de la oferta de formación permanente para el profesorado. He planteado este modelo formativo atendiendo a los objetivos propuestos y a los requerimientos y preferencias del profesorado, que manifiestan participar más en formaciones presenciales (72%), que en otras modalidades formativas (OCDE, 2019). De entre los distintos tipos de formación presencial como son los cursos, seminarios, conferencias, grupos de reflexión, fórums docentes, congresos, distintos modelos de investigación-acción y un largo etcétera, decidí elaborar e implementar un taller formativo porque, en relación con la metodología, el taller es coherente con el conjunto de la investigación, ya que atiende a un proceso de construcción colaborativa. La formación con un taller posibilita una formación bidireccional y compartida, que potencie la experiencia y los conocimientos del profesorado y que les aporte habilidades e instrumentos para enfrentarse a la realidad educativa partiendo de su experiencia y de sus

necesidades. La metodología de taller también es coherente con mis habilidades y capacidades para impartir una formación de calidad y que pueda ser útil para el profesorado.

A este respecto, he decidido trabajar desde el taller porque es una metodología que encaja con mi percepción de la formación, ya que, según Ander-Egg (1991), se sustenta en las siguientes características generales:

- Es un aprender haciendo. El proceso de aprendizaje con el taller no sigue la diferenciación clásica entre teoría y práctica sino que se da mediante un proyecto de trabajo en el que ambos elementos se integran.
- Es una metodología participativa. El grupo es importante en el desarrollo del taller, que se orienta al trabajo colectivo. se fomenta un aprendizaje colaborativo mediado por la reflexión grupal. Este tipo de enfoque es beneficioso para el profesorado porque, además, actúa como medida para disminuir el aislamiento e individualismo que suelen ser parte de la profesión docente (Hargreaves, 1996).
- Es una pedagogía de la pregunta en contraposición con la pedagogía de la respuesta más tradicional. El conocimiento va construyéndose, no viene dado.
- Tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, ya que buscar respuestas supone de un trabajo de indagación y de análisis de la realidad que se beneficia de una actuación multidisciplinar con tendencia a la interdisciplinariedad.
- La relación educadora/educando queda establecida por una tarea común. El protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es compartido entre quien imparte el taller y las y los talleristas, porque el conocimiento no se transmite de manera vertical sino que se construye colectivamente.
- Tiene un carácter globalizante e integrador.
- Implica y requiere de trabajo grupal con técnicas adecuadas. El taller ayuda a que se aprenda a trabajar en equipo y que se valore este tipo de modelo formativo. Es interesante entonces aplicarlo con el profesorado si lo que se pretende, en última instancia, es que a su vez con el alumnado trabajen de forma más horizontal y colaborativa.

- Permite integrar la docencia, la investigación y la práctica. Habida cuenta de que la elaboración e implementación del taller forma parte de mi investigación, ha sido importante elegir una metodología que me permita integrar la docencia y la práctica para la formación del profesorado y la investigación en beneficio de mi estudio.

Además, la metodología de taller se adecua a mis conocimientos y experiencia profesional para impartir la formación, lo que repercute en que me sienta más cómoda y preparada para planificar, implementar y evaluar el taller.

Con respecto a la temática del taller, las materias escogidas contestan a las necesidades y requerimientos del profesorado según investigaciones como el informe TALIS, que recoge la demanda del profesorado de formación en TIC para el desarrollo profesional (OCDE, 2019). De igual modo, constaté que el profesorado participante en el estudio demanda aprender a utilizar redes sociales como Instagram y también el alumnado, las familias y el resto de agentes educativos consideran que es importante que el profesorado reciba formación sobre estos temas.

12.2. Objetivos

Del conjunto de los objetivos generales de la investigación, la intervención educativa da respuesta a:

- Plantear propuestas para trabajarlas desde un proyecto de innovación educativa que se centre en el uso de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género si se detecta que es necesario.

La intervención educativa está supeditada a la detección y al análisis de las necesidades que han manifestado las y los agentes educativos porque, para que sea eficaz y pertinente, debe dar respuesta a las necesidades e intereses del sistema educativo y de las y los agentes que lo componen, que son quienes dan forma a cualquier cambio propuesto (Salinas, 2008). Tras el análisis de la realidad educativa, detecté que son varias las intervenciones posibles utilizando Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. De entre las distintas opciones, he priorizado la formación del profesorado, porque, tal y como concluí en el capítulo dedicado a la discusión

de los resultados, es condición necesaria para cualquier otra innovación educativa relacionada con el uso de redes sociales en la escuela que pueda darse posteriormente. Una vez decidido el enfoque del objetivo general al acotar a quien va dirigida la intervención, articulé una serie de objetivos específicos, que posibilitan desgranar y analizar los elementos necesarios para plantear una propuesta de innovación educativa que responda a las necesidades detectadas durante el estudio y que se adecúe, de igual modo, al objetivo general. Los objetivos específicos a los que da respuesta esta intervención educativa son:

- Proponer pautas formativas para subsanar las posibles carencias, acorde a las necesidades que pueda tener el profesorado, a su tiempo y recursos.
- Elaborar, implementar y evaluar un modelo de propuesta de formación continua para el profesorado de secundaria en el uso de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género.
- Generar y compartir las estrategias y los recursos necesarios para implementar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género en el centro de distintas maneras adaptables a las necesidades educativas que se dan en la realidad escolar.
- Aprender y debatir acerca de funciones y usos posibles de Instagram aplicables a educación.

12.3. Planificación de la intervención educativa

En este apartado se recogen los distintos aspectos relacionados con la planificación de la intervención educativa, desde el contacto con los centros hasta los recursos necesarios pasando por el diseño, las dinámicas y contenidos, las características y modo de captación de las y los participantes y sus roles y el contenido del taller.

12.3.1. Contacto con los centros y adaptación del taller

Una vez determinados los objetivos contacté con distintos centros educativos para implementar el taller teniendo en cuenta las necesidades de la

investigación (en cuanto a datos y al tipo de intervención que podía realizar) y también mis propias necesidades y capacidades (como el tiempo, la disposición para desplazarme geográficamente, etc.). Dadas las características del estudio prioricé los dos centros en los que se había trabajado con el alumnado y el profesorado (y que previamente sabían de la intención de aplicar alguna intervención educativa a razón de los datos que obtuviese). En ambos centros accedieron a la implementación del taller y en los dos manifestaron su interés por la temática que iba a tratarse. Como el taller aún estaba en fase de elaboración cuando contacté, trabajé con los centros para adecuar mis objetivos a sus dinámicas de trabajo y, en consecuencia, del mismo taller se aplicaron dos versiones distintas. Por un lado, el profesorado del IES Santa Brígida mostró mucho interés por el taller y adecuaron su planificación formativa para dar cabida a las sesiones del taller que les propuse. Por otro lado, en el IES Pérez Galdós la programación para el curso estaba cerrada, ya que acostumbran a pactar todo a principio del curso. No obstante y debido al interés del centro por conocer la formación para poder después ofrecerla al profesorado (en el curso siguiente) adapté el contenido para formar a dos personas (el orientador y una profesora) que a su vez presentarían el proyecto y podrían trabajar con otras y otros docentes del centro. En ambos centros se presentó el proyecto y las características del taller y me reuní con los orientadores y el equipo directivo para explicar en qué consistiría el taller, pactar las fechas, el espacio, los recursos disponibles, etc. el contacto con los centros se mantuvo durante todo el diseño.

La coordinación con los centros es básica en las formaciones del profesorado porque, tal y como contempla el artículo 103. Formación permanente del profesorado en centros públicos de Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo), modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre).

Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar

el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades¹⁰¹.

12.3.2. Diseño

El taller *Instagram en las aulas* pretende trabajar desde una metodología de aprendizaje colaborativo con la finalidad de mostrar las posibilidades y beneficios del uso de las redes sociales aplicadas a educación secundaria, dotando de recursos y herramientas al profesorado para utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. Siguiendo el enfoque que presenta Rodríguez Luna (2012) planteé el diseño del taller como una estrategia porque,

Toda estrategia está constituida por una secuencia de actividades intencionadas en las cuales se involucra a los participantes en un evento para el logro de sus fines. En los contextos de enseñanza y aprendizaje, las estrategias cumplen un papel fundamental en cuanto responden al uso orientado y coordinado de acciones encaminadas a lograr que docentes y alumnos puedan establecer relaciones significativas entre sí, teniendo como marco la relación entre texto [o teoría] y contexto, los propósitos de la interacción, los conocimientos y saberes que circulan en el aula. (Rodríguez Luna, 2012, p.16)

Tal y como se recoge en los objetivos del taller, esta intervención educativa busca dotar al profesorado en activo, mediante una formación colaborativa y bidireccional, de los recursos y habilidades necesarios para implementar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género en el marco de su ejercicio docente. Dentro de la dinámica de formación, se potenciará que se generen y compartan estrategias y opciones de uso para sacar rendimiento a esta red social con fines educativos, enmarcados en la realidad y necesidades del profesorado asistente al taller.

¹⁰¹ Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&tn=1&p=20150729&vd=#ciii-4>. Consultado por última vez el 21 de mayo de 2020.

Siguiendo este planteamiento y durante los primeros momentos del diseño, hablé con los orientadores y con las jefas de estudios de cada centro, para pedirles información sobre el modo en el que habitualmente proponen las formaciones al profesorado (comunicación, periodos para inscribirse, etc.) y consejo sobre cómo creían que se debía plantear la formación, especialmente en lo que a horarios se refiere (duración y horario para impartir la formación). Esta información junto con los datos obtenidos del propio profesorado me sirvió de guía para organizar el tiempo del taller y, consecuentemente, acotar los aspectos a trabajar. Tal y como indiqué, dadas las características de cada centro y sus preferencias, decidimos entre ambas partes presentar dos versiones del mismo taller, una al IES Santa Brígida y otra al IES Pérez Galdós. En ambos casos se planteó el mismo taller (en cuanto a la temática y la metodología) pero con la variante de que en el IES Santa Brígida se impartió al profesorado interesado y en el IES Pérez Galdós se trabajó con dos personas del centro (un orientador y una profesora del equipo directivo) que posteriormente darían la sesión a sus compañeras y compañeros¹⁰². La diferencia principal entre ambos talleres fue que en el primero se trabajó la dinámica de taller y en el segundo se trabajó una adaptación para formar a quienes formarían posteriormente. En ambos se trataron los mismos aspectos, pero en el del IES Santa Brígida se reforzó que el profesorado aprendiese a utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género adecuada a su realidad educativa, explorando dinámicas y usos posibles, mientras que en el del IES Pérez Galdós se trabajó también para que el taller pudiese reproducirse con otras y otros docentes. En el caso del IES Pérez Galdós, al contar solo con dos personas que no debatieron sobre si integrar Instagram en educación es positivo o no (porque ya estaban decididas a este respecto) trabajamos más en las dudas sobre el taller (a nivel de implementación), en como transmitirlo al resto de docentes, etc. siguiendo la misma dinámica pero adecuándola a la participación reducida (que limita el debate y el trabajo grupal propios de esta metodología).

¹⁰² Por cuestiones de tiempo, de organización del centro y de preferencias, el taller como tal para todo el profesorado que quiera del centro estaba previsto, tras este, durante el curso 2019/2020. Las circunstancias devenidas del estado de alarma han supuesto que se posponga la formación (entre otras muchas cosas) y se dará fuera del tiempo de la tesis. En consecuencia, presento solo el taller previo que se dio a quienes querían aprender a impartirlo. En caso de impartirse, al menos la primera vez lo haremos conjuntamente.

12.3.2.1. Dinámicas y contenidos

En este apartado recojo el desglose de dinámicas y contenidos que he desarrollado para el taller *Instagram en las aulas*. Según la metodología utilizada, aplicamos el taller “como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre [las y] los participantes” (Rodríguez Luna, 2012, p.16) ya que esta metodología es “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Ander-Egg, 1991, p.10).

El taller se estructuró en dos grandes bloques. De una parte, los contenidos iniciales y de otra, el trabajo práctico enfocado a la realidad docente del profesorado participante. Los contenidos iniciales se distribuyen según el siguiente esquema:

- a. Pautas de trabajo
 - Presentación de la investigación de la que surge el taller.
 - Explicación de la estructura del taller y aclaración de la metodología que vamos a seguir.
 - Funcionamiento. Roles, pautas de actuación, dinámicas, etc.
- b. Contextualización. Redes Sociales.
 - Breve presentación de la evolución de internet desde su origen hasta la Web 3.0.
 - Redes sociales: definición y tipos.
 - Normalización y extensión del uso de internet en general y de las redes sociales en particular.
- c. Instagram, ¿Qué es y cómo se utiliza?
 - ¿Qué es Instagram?
 - ¿Cómo se crea una cuenta? En este punto, para quienes aun no tengan y quieran hacerlo crearemos cuentas de Instagram.
 - ¿Qué es el perfil y cómo se construye?
 - Tipos de perfil y de usos.
 - Recursos y características principales.

En el IES Santa Brígida esta primera parte corresponderá con la primera sesión del taller y para el IES Pérez Galdós es la primera mitad de la sesión única. Como entre el profesorado participante hay quienes conocen Instagram y quienes no, quienes lo usan y quienes no y distintos niveles de conocimiento de uso de las redes sociales, trataremos todos los temas conjuntamente, alentando a quienes tengan más información y/o experiencia de uso a compartirla con las y los demás. La segunda sesión tiene un enfoque más práctico. La introduciré con algunas pautas o requisitos necesarios para el trabajo con el alumnado, que son:

- Instagram es un espacio de uso del alumnado fuera de la educación formal.

Es importante comprender que no estamos trabajando con una red social exclusivamente académica sino que lo que se pretende es que el alumnado en un espacio que tiene normalizado aprenda conductas que pueda introducir en sus usos diarios. Esto supone varios retos, el primero es que no debemos inmiscuirnos en su espacio de interacción y ocio. Si se proponen actividades o tareas debe ser fuera de los perfiles del alumnado, ellas y ellos deciden si siguen las cuentas del profesorado, del instituto, etc. pero en ningún caso debemos invadir su intimidad sin que sea propicio ofreciéndoles actividades que se llevan a cabo en sus perfiles si ellas y ellos no están de acuerdo. Del mismo modo seguir al alumnado “obligatoriamente” es una mala estrategia que avocará al “colapso de contextos” (Wesch, 2015) y a las reticencias y negativas del alumnado. Igualmente, aconsejo un enfoque horizontal, aprovechando los conocimientos del alumnado sobre el uso y aplicaciones de Instagram que, según los datos de esta investigación son quienes mejor dominan la red social.

- No se busca transmitir que es peligroso, negativo o perjudicial.

Los resultados muestran que el alumnado percibe que generalmente cuando se le habla de redes sociales es para transmitir miedo y advertir sobre todos los peligros que conllevan. Esto no se ajusta a sus realidades de uso, las alumnas y alumnos son conscientes de los posibles peligros pero también de las muchas virtudes que tiene el uso de redes sociales por lo que se muestran reacios a confiar en el criterio de personas que, y cito, “no entienden nada de

esto”. El enfoque, en consecuencia, debe ser positivo, alertando de los peligros pero no simplificando todas las opciones que posibilita el uso de Instagram a sus aspectos negativos y, desde luego, partiendo de estudios sobre identidad digital y no desde discursos adultocéntricos.

- Es una herramienta más. Un recurso y un espacio de aprendizaje.

Del mismo modo que se aplican otros instrumentos y herramientas en el día a día de cualquier centro educativo Instagram es uno más. Es un error pensar que la herramienta en sí misma va a ser la innovación educativa. Podemos trabajar desde Instagram la alfabetización digital con perspectiva de género pero siempre va a depender del enfoque del profesorado, de su conocimiento sobre el tema y de cómo lo transmita.

Una vez aclarados estos aspectos básicos, el profesorado trabajará sobre sus realidades docentes para buscar las maneras (desde el trabajo en equipo) de sacar provecho a Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género. La planificación de esta parte del taller consiste en que cada persona (que quiera) comparta con el grupo en qué aspecto de su trabajo quiere implementar el uso (por ejemplo para un tema concreto, con un curso determinado, etc.) y que colaborativamente busquemos recursos y tracemos el esbozo de una estrategia educativa para cada caso que se comparta. En caso de que el profesorado no se anime o esté reticente yo plantearé supuestos prácticos sobre los que trabajar, aunque la idea es trabajar con los casos reales que compartan las y los asistentes al taller.

Por último y como cierre de la formación, propondré una actividad guiada, que sirva para trabajar desde otros puntos de vista y para sacar conclusiones finales conjuntas del taller. Con esta finalidad he seleccionado la actividad “seis sombreros para pensar”, que fue ideada por Edward de Bono (2008) y presentada en su libro homónimo sobre pensamiento creativo. En *Seis sombreros para pensar*, el autor propone que cada participante actúe como un tipo de pensador según el papel asignado y asigna los papeles en función del color de los sombreros. Cada color representa el papel desde el que se va a juzgar el tema a tratar. Los seis sombreros son:

- Blanco. Hechos y cifras. Pensamiento objetivo.
- Negro. Posibles aspectos negativos. Juicio prudente.
- Rojo. Emociones y sentimientos. Pensamientos intuitivos que no requieren de justificación.
- Amarillo. Aspectos positivos y constructivos. Optimismo.
- Verde. Pensamiento creativo, búsqueda de soluciones y alternativas. Expresa nuevos conceptos, ideas y posibilidades.
- Azul. Control y gestión del pensamiento. Pragmatismo.

En todo momento el taller se irá adecuando a las necesidades del profesorado y al desarrollo de sus intereses, enfatizando la importancia de su experiencia.

12.3.2.2. Recursos necesarios

Durante el diseño del taller, una de mis prioridades ha sido simplificar todo lo posible los recursos necesarios para ejecutarlo, tanto en beneficio de la aplicación del taller en pos de la investigación como para facilitar a los centros y al profesorado interesado la participación. En consecuencia, para las tres fases del taller (trabajo previo, sesiones presenciales y evaluación) los recursos materiales y económicos han sido muy limitados. En cuanto a los recursos humanos, el taller y todo lo referente al mismo lo llevé a cabo yo, con lo que los recursos relacionados con este aspecto están incluidos en el trabajo de esta investigación. Los materiales y elementos necesarios para la elaboración, implementación y evaluación han sido, según este orden:

- Para la elaboración, los recursos necesarios han sido los que se han utilizado para la investigación general. El único añadido es el manual del taller, que elaboré y suministré a los centros, que a su vez lo hicieron llegar al profesorado. El manual se entregó en distintos formatos digitales para facilitar su lectura y manejabilidad.
- Para las sesiones presenciales solicité a los centros acceso a algún espacio acorde con la cantidad de participantes, con proyector, ordenador, acceso a internet y con una mesa donde pudiésemos sentarnos todas y todos o, en su defecto, la posibilidad de unir varias para formar un solo espacio compartido. A este respecto en los dos

centros pusieron todos sus recursos a mi disposición y facilitaron mucho la ejecución de la dinámica.

- La evaluación se realizó con mis observaciones y con los comentarios del profesorado participante además de con un cuestionario anónimo en el que evaluaron todos los aspectos del taller. El cuestionario se pasó digitalmente y podía cumplimentarse desde cualquier dispositivo.

En definitiva, se elaboró y aplicó un taller que no requería de muchos recursos para facilitar su implementación. En cuanto a los recursos humanos ha sido crucial el apoyo de los centros y de los orientadores de cada instituto, sin quienes no habría podido implementar el taller.

12.3.2.3. Modelo evaluativo

La evaluación no es un proceso que tenga una definición plenamente consensuada, por lo que antes de entrar en cómo se ha realizado, vamos a aclarar brevemente cómo la he interpretado. Para definir qué es la evaluación, seguiré la explicación de Pérez Juste, que la entiende como “la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (Pérez Juste, 2000, p.269). Según esta definición, los componentes que fundamentan la evaluación son los contenidos a evaluar, la información a recoger, la valoración de la información y la finalidad (*Ibidem*, pp. 269-271). Una vez definida, podemos hablar de modelos de evaluación, que pueden ser finales si se aplican exclusivamente al terminar las acciones o proyectos a evaluar o continuas si la evaluación se da a lo largo del proceso. Del mismo modo, diferencio evaluación interna y externa según sea realizada por agentes que integran el proyecto y forman parte del mismo o por expertos externos respectivamente.

Para evaluar el proyecto de intervención pedagógica *Instagram en las aulas*, se trabajó desde la premisa de que “el carácter de herramienta al servicio de los objetivos educativos que atribuimos a la evaluación exige de ésta que sea continua y formativa” (*Ibid.*, p.271). En consonancia con estas características, con las especificidades de la investigación y con la metodología participativa

del taller la evaluación ha sido interna, esto es, realizada por las personas que han participado en el taller.

Una vez planteado el marco de la evaluación pasé a concretar los instrumentos para llevarla a término. La evaluación debía cubrir los tres aspectos que componen el taller: la calidad de las sesiones presenciales, la del manual como material complementario y el papel de la investigadora como docente del taller. Como el taller *Instagram en las aulas* parte de los resultados obtenidos durante la primera fase de la investigación, la evaluación inicial del proyecto ya estaba contemplada de antemano, es decir, la evaluación inicial de la situación de partida se ha hecho con el análisis de los datos del trabajo de campo que, a su vez, justifica la intervención. Para la evaluación continua conté con el *feedback* del profesorado que participó en el taller y con mis observaciones, gracias a la observación participante. Por último, la evaluación final se realizó siguiendo dos vías, por un lado, con las opiniones del profesorado que se compartieron oralmente al finalizar el taller presencial y también mediante un cuestionario anónimo donde evaluaron distintos aspectos del taller. Por otro lado, la evaluación se completó con las mencionadas observaciones durante las sesiones y con la revisión de la consecución de los objetivos propuestos, enmarcados en el tercer objetivo general de la investigación: Plantear propuestas para trabajarlas desde un proyecto de innovación educativa que se centre en el uso de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género si se detecta que es necesario.

12.3.3. Participantes

La implementación del taller se ha ofrecido solo a los dos centros donde se ha llevado a cabo el trabajo de campo, porque he podido acercarme a la realidad educativa de cada uno de ellos y analizarla, gracias a las opiniones del profesorado mediante los cuestionarios y del alumnado con los cuestionarios y las entrevistas grupales. Además de que al estar en el centro aplicando estos instrumentos he conocido las instalaciones y me he acercado a su funcionamiento diario. He limitado la intervención a estos dos centros porque por cuestiones de tiempo no era posible profundizar en otros y, al ser la primera

implementación del taller preferí limitarlo a un entorno que ya había analizado y conocía para adecuar la intervención.

La participación en los dos centros ha sido diferente y se ha adecuado a las costumbres formativas de cada uno de ellos. En el caso del IES Santa Brígida se optó por que las y los docentes asistiesen libremente si les interesaba el tema. El orientador, coordinado con el equipo directivo, comunicó al profesorado la posibilidad de asistir al taller, la temática, las fechas y horario previstos mediante un correo electrónico. Se informó al profesorado de que iba a impartirse un taller en dos sesiones en horario de tarde para aprender a utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. También se señaló que el taller trabaja competencias transversales por lo que no está orientado a ninguna asignatura o nivel en particular.

En el IES Pérez Galdós, siguiendo las indicaciones del propio centro, el taller no se ofertó al profesorado en general, sino que se organizó para el orientador y para una representante del equipo directivo, que posteriormente serían quienes impartirían la formación a sus compañeras y compañeros. En este centro se hizo así porque la programación formativa ya estaba cerrada y no era posible plantearlo para el profesorado pero al orientador y al equipo directivo les interesaba recibir la formación para transmitirla posteriormente. La participación en cada centro dependió del modelo elegido por cada instituto. El número total de participantes en los talleres de los dos centros fue de 17 personas, distribuidos según la tabla 23.

Tabla 23: Participantes en el taller según género, centro y uso de Instagram.

	Uso de Instagram		Mujeres	Hombres	Otro	TOTAL
IES Santa Brígida	Sí	Solo personal	1	1	0	2
		Solo profesional	0	0	0	0
		Personal y profesional	1	0	0	1
	No		7	5	0	12

IES Pérez Galdós	Sí	Solo personal	1	1	0	2
		Solo profesional	0	0	0	0
		Personal y profesional	0	0	0	0
	No		0	0	0	0
TOTAL			10	7	0	17

Fuente: Elaboración propia.

Para ambos centros, el único requisito que pedí a las y los participantes fue haber participado en los cuestionarios de la muestra inicial de profesorado y ser docente del centro de referencia en educación secundaria. Con respecto a las personas participantes, destaca que hay más participación femenina, pero no es posible saber si, tal y como indican los datos, es debida exclusivamente a mayor interés por parte de las profesoras, o a que en educación en general (y en estos centros en particular) hay más profesoras que profesores. Todas y todos los participantes son docentes de secundaria de distintas materias e indican que su motivación para acceder al taller es aprender a utilizar Instagram como una herramienta pedagógica, principalmente a causa del interés que despierta esta red social en el alumnado. En el IES Santa Brígida participaron nueve profesoras: una de tecnología, dos de biología, una de educación física, una de inglés, una de economía, una de lengua castellana y literatura, una de matemáticas y una de plástica. Y seis profesores: uno de biología, uno de plástica, uno de lengua castellana y literatura, uno de inglés y dos de matemáticas. También estuvo presente el orientador del centro pero no se ha contado como participante porque solo estuvo como observador en una de las sesiones. Entre el profesorado que se interesó por el taller habían algunas y algunos que conocían la aplicación (por oírla nombrar o conocer gente que la usa como amistades o hijas e hijos) y estaban interesados porque, tal y como señalaron, es importante conocer qué interesa al alumnado. Tres son usuarias de Instagram, un profesor y una profesora que lo usan de modo personal aunque seguían cuentas relacionadas con educación. Una profesora, la de tecnología, si había utilizado Instagram con el alumnado y estaba

interesada en el taller porque, aunque el alumnado estaba interesado (y le decían que siguiese haciendo cosas en Instagram) no sabía cómo sacar rendimiento educativo a esta red social. En cuanto al resto de profesorado, algunas y algunos no sabían que es Instagram y querían informarse para ver su posible utilidad educativa y, tal y como señaló un profesor, “por saber lo que hay en el mundo” y, otros dos, se inscribieron en el taller porque son contrarios al uso de este tipo de herramientas y querían ampliar su opinión y formación al respecto. Como la participación fue voluntaria no se contó con profesorado de todas las materias, no obstante casi todas están cubiertas. En el IES Pérez Galdós participó el orientador escolar y una representante del equipo directivo que es profesora de lengua castellana y literatura. Estas dos personas si eran usuarias de Instagram y partidarias de su posibilidad de uso como herramienta pedagógica con perspectiva de género.

En general, las motivaciones que indicó el profesorado para participar en el taller fueron:

- Para aprender a usar Instagram.
- Para poner en marcha el Instagram del centro.
- Para un mayor conocimiento.
- Tener una visión del mundo de las redes, ponerme al día para aplicarla también en los módulos que imparto y llevarlo a la práctica docente.
- Para conocer nuevas herramientas con potencial pedagógico y didáctico. Para conocer mejor a nuestro alumnado y al claustro.
- Para conocer las posibilidades de difusión e intercambio que ofrece a la comunidad escolar.

He conocido la motivación del profesorado porque lo pregunté expresamente en el cuestionario que realizaron al finalizar el taller y también porque se habló durante el transcurso de la formación. A estos motivos para participar en el taller hay que sumar que, tal y como recoge el artículo 102. Formación permanente de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº

106, de 4 de mayo), modificada por Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre)¹⁰³:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

Esto es, que además del interés por la temática, que hace que se interesen por unas formaciones o por otras, influye (en esta formación y en todas), la obligatoriedad de realizar formaciones continuas.

12.3.4. Roles de las y los participantes

Dentro de un modelo relacional horizontal como el que debe potenciarse en los talleres podría parecer que todas las partes juegan el mismo papel, no obstante, es importante definir y aplicar los roles de la educadora y los educandos para sacar el máximo partido a esta propuesta pedagógica, ya que “si el taller es un “aprender haciendo” a través de la realización de un proyecto

¹⁰³ Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&tn=1&p=20150729&vd=#ciii-4>. Consultado por última vez el 7 de abril de 2020.

con el protagonismo de todos [y todas] los implicados, esto solo puede llevarse a cabo mediante una redefinición de roles, tanto del educador como del educando” (Ander-Egg, 1991, p.46). El autor define los roles de ambas figuras del siguiente modo:

- La educadora/docente tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica.
- El educando/alumno, se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje, con el apoyo teórico y metodológico de la docente y de la bibliografía y documentación de consulta que las exigencias del taller vayan demandando. (*Ibidem*, p.17)

Los roles de ambas partes son complementarios y están enfocados a la consecución de los objetivos del taller teniendo presente que se trata de una pedagogía participativa. Así, en todas las personas participantes se busca que trabajen conjuntamente desde un enfoque horizontal que permita explorar y construir el conocimiento. La educadora actúa como guía en el proceso propiciando el ambiente idóneo para el trabajo, proporcionando recursos y materiales, actuando como asistente cuando el grupo no encuentra ninguna vía que seguir después de haberlo intentado y ayudando a relacionar lo que se aprende con las situaciones reales en las que se pueden aplicar los conocimientos. Por su parte, las y los talleristas desarrollan el aprendizaje por descubrimiento desde una participación activa con actitud colaboradora, buscan dar respuesta a sus preguntas y a las del resto del grupo y potencian el aprendizaje colectivo con una actitud crítica y reflexiva.

En el caso concreto de nuestro taller, el profesorado está acostumbrado al rol de educador, que en la pedagogía tradicional es el más activo, por lo que no les cuesta expresar su opinión ni trabajar autónomamente, la parte que quizás hay que vigilar y potenciar más es la de la colaboración activa entre ellas y ellos. Esta inversión de roles para el taller (en el que el profesorado pasa a ser alumnado) es un reto para dirigir el taller, porque debo guiar la asimilación de roles para que la dinámica sea lo más provechosa posible y también es un reto para el profesorado, que no acostumbra a trabajar con este tipo de dinámicas.

12.4. Implementación

En cada uno de los institutos el taller se llevó a cabo en un espacio designado por cada centro siguiendo las especificaciones dadas. En el IES Santa Brígida, al haber más participantes, el taller se realizó en la biblioteca (que se encontraba fuera del horario de uso durante las sesiones) y en el IES Pérez Galdós, en la sala de reuniones del orientador del centro. En ambos casos contamos con un espacio apropiado y con los recursos necesarios para el buen desarrollo del taller.

12.4.1. Cronograma

La implementación del taller se realizó durante el curso 2018/2019. Las fechas se eligieron teniendo en cuenta la disponibilidad de los centros y su calendario de actividades formativas para el profesorado. En ambos centros las sesiones fueron en horario de tarde, fuera del horario académico y se pactaron las fechas con los orientadores y el equipo directivo de cada centro. Tal y como se indicó en el apartado del diseño, en el IES Santa Brígida se realizó el taller en dos sesiones en distintos días (90 minutos por sesión).

- Sesión 1. Introducción y contenidos iniciales. 26 de marzo.
- Sesión 2. Trabajo práctico y cierre del taller. 2 de abril.

En el IES Pérez Galdós, como se trabajó una adaptación del taller, se realizó en una sola sesión conjunta de 3 horas el 13 de mayo en la que las dos sesiones se trabajan el mismo día con un descanso entre ellas.

Cabe destacar que el trabajo de este taller en ambos centros no se circunscribe solo a las sesiones presenciales, sino que el tiempo invertido en los contenidos previos y el trabajo autónomo que requiere la puesta en práctica también se ha tenido en cuenta para planificar las sesiones presenciales y no exceder el tiempo real que puede y quiere invertir el profesorado en formación continua, según los datos obtenidos y analizados previamente.

12.4.2. Desarrollo de las sesiones presenciales del taller. Anotaciones sobre la implementación

Las sesiones presenciales del taller supusieron la mayor parte del trabajo con el profesorado y la puesta “en escena” de la implementación. La dinámica en ambos centros fue la misma, aunque en el IES Santa Brígida tal y como he señalado, la implementación del taller se llevó a cabo en dos sesiones en días diferenciados mientras que en el IES Pérez Galdós se unificó la implementación en una sola sesión. En ambos casos se buscó una disposición del espacio que favoreciese la comunicación fluida. En los dos centros nos sentamos en una mesa amplia compartida por todas y todos. Antes de cada sesión se dispuso material en el centro (bolígrafos y papel) y se orientó la proyección del material visual de apoyo de manera que fuese visible por todo el grupo. También se pidió a las y los participantes que sus móviles estuviesen “a mano”, cerca del espacio de trabajo para que pudiesen consultar dudas, entrar en Instagram o usarlos según necesitasen. Como recurso para ayudar en los proceso de debate, acompañé las explicaciones con diapositivas que quedaban fijas mientras se hablaba de un tema, así el esquema general de cada apartado estaba visible en todo momento. También estaba a disposición del grupo el manual elaborado para el taller.

12.4.2.1. Primera sesión

La primera sesión comenzó con la introducción del taller. Empecé por recordar a las y los participantes que el taller *Instagram en las aulas* forma parte de una investigación mayor enmarcada dentro de mi tesis. Seguidamente, presenté la dinámica de trabajo y los roles de quienes íbamos a participar, reforzando la importancia de la participación grupal, el intercambio de ideas, etc. para potenciar el trabajo colaborativo. Durante esta primera fase me preocupé especialmente de que todas las personas participantes entendieran bien la dinámica y en conocer si estaban de acuerdo con el planteamiento. Una vez hecho esto, pasamos a los contenidos iniciales, que ocuparon el grueso de la primera sesión (y en el caso del IES Pérez Galdós donde se unificó el taller, los contenidos iniciales fueron gran parte de la primera mitad de la sesión).

En cuanto a los contenidos iniciales, propuse los temas desde una visión más general (como las ideas principales sobre qué son las redes sociales) hacia aspectos más específicos (como los posibles usos educativos de Instagram) para potenciar la reflexión, construir el conocimiento paulatinamente y ahondar conjuntamente en la temática ya que el profesorado presentaba distintos niveles de conocimiento sobre el tema. En todo momento se propició el debate y el intercambio de opiniones y la exposición no fue lineal, sino que el guion de trabajo se usó como elemento de referencia pero respetando y priorizando los ritmos y reflexiones del grupo.

Para contextualizar el trabajo, empecé por hacer un breve repaso sobre la evolución de la Web desde sus inicios hasta la actual Web 3.0 como introducción a la definición de las redes sociales. También hablamos de sus características y tipos. En este punto, introduje la idea de que las y los consumidores somos prosumidoras y prosumidores en el mercado de datos y la relación de estos fenómenos con el uso de las redes sociales, e invité a la reflexión acerca de este modelo de consumo. En este punto surgieron, en el IES Santa Brígida¹⁰⁴, las primeras opiniones encontradas. Aunque en el debate algunas personas no tenían un posicionamiento fundado y estaban pendientes de la discusión de las y los demás en un primer momento, otras y otros docentes sí que habían reflexionado previamente sobre esta cuestión y plantearon, principalmente, dos puntos de vista. Para algunas y algunos de las y los docentes hay que tratar con el alumnado el uso de las redes sociales para que comprendan su papel de *prosumers*, que es la privacidad, como gestionar la intimidad offline, etc. mientras que, otras y otros docentes, por el contrario, plantean que utilizar las redes sociales en educación (Instagram o cualquier otra) fomenta la dependencia de uso y, tal y como señaló un profesor:

“Parece que estamos incitándolos a que las usen más y ya bastante abusan del móvil y de las redes sociales.”

Una vez aclarados los términos generales sobre las redes sociales y compartidas las distintas maneras de entender la relación entre redes sociales

¹⁰⁴ En el caso del IES Pérez Galdós nadie planteó reticencias sobre la figura de *prosumer*.

y educación, tratamos Instagram concretamente. Empezamos¹⁰⁵ aclarando en qué consiste y quiénes son sus usuarias principales. Tras la aclaración general, presenté brevemente los datos de los cuestionarios relacionados con el uso, la percepción, etc. del profesorado y del alumnado¹⁰⁶. En este punto invité a las personas participantes en el taller a reflexionar sobre los datos de su propio centro. Las diferencias entre percepción y uso por parte del alumnado y del profesorado fueron especialmente significativas en la argumentación de las y los docentes que se reafirmaron en la importancia de aprender a trabajar con este tipo de herramienta.

Según los datos, mucho profesorado no conocía la aplicación, por lo que dimos una explicación general de uso. Expliqué cómo abrir una cuenta y lo pusimos en práctica. Parte de las personas asistentes o bien tenían cuenta previamente o bien ya había empezado este trabajo de forma autónoma siguiendo las explicaciones del manual, por lo que fueron quienes guiaron esta parte de la sesión. Una vez creadas las cuentas que faltaban entre quienes quisieron crearla, hablamos sobre las funciones principales de Instagram y el uso que tiene cada apartado de la aplicación.

En este punto las y los participantes estaban inmersos en el manejo y en entender por qué “engancha” tanto a las y los adolescentes y la interacción era bastante rica entre ellas y ellos. A partir de aquí reconduje el taller hacia las cuestiones más relacionadas con alfabetización digital con perspectiva de género retomando el debate inicial sobre la importancia (o no) de trabajar desde la escuela el uso de las redes sociales.

Lancé una pregunta sobre la diferencia entre generar una cuenta y construir un perfil. En el primer caso habíamos visto que se necesitan pocos minutos y que el proceso es sencillo, mientras que construir un perfil es una tarea mucho más compleja que requiere de tiempo y del manejo de ciertas habilidades digitales y sociales que influyen – y son influidas- por la construcción y presentación de la identidad. A este respecto, la profesora del IES Santa Brígida que utiliza

¹⁰⁵ Como las sesiones fueron de trabajo colaborativo utilizo plurales porque las explicaciones y reflexiones fueron una tarea conjunta, que coordine (y aporte los datos que podían faltar) pero no monopolicé.

¹⁰⁶ En cada centro presenté los datos del propio centro.

Instagram en sus clases señaló que le cuesta generar contenido y que no sabe “de dónde tirar” para mantener activa su cuenta. Otras y otros docentes apuntaron que les parece un esfuerzo complejo el que hace el alumnado para mantenerse activos en Instagram (fotos cuidadas, estar al día de las publicaciones de las y los demás, etc.). Parte de las y los participantes expresaron preocupación por considerar que es un espacio que fomenta el narcisismo (y que utilizarlo desde la escuela, a su vez potencia esta idea), mientras que otras y otros señalaron, tal y como expresó una profesora:

“no creo que sea más “narcisista” que la adolescencia en sí misma. Están en una etapa en la que la imagen y la proyección de la imagen son muy importantes, son coquetas y el aspecto y como los ven es una gran preocupación ahora, lo ha sido siempre, no solo desde que hay redes sociales.”

Un profesor recalcó que también percibe que Instagram es un espacio de expresión más amplio que no se limita solo a lo socialmente aceptado en cada instituto y lo ejemplificó del siguiente modo:

“los alumnos que no están en sintonía con el resto y que tiene gustos algo distintos, “frikis” como suelen decirse entre ellos, antes pasaban la adolescencia más aislados, hasta que dan con grupos de gente con intereses comunes. Tener espacios como Instagram para conectar con esas personas y formar parte de un grupo con el que compartir es muy positivo.”

La conversación fue muy rica y permitió a las y los docentes acercarse a la complejidad de esta “doble socialización” online y offline, especialmente complicada en la vida de las y los adolescentes.

Una vez alcanzada la sensibilización y el interés más profundo sobre el tema, dirigí la conversación hacia la posibilidad de utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. Introduje brevemente los nuevos modelos relacionales que han surgido en torno al uso de esta red social y también hablamos sobre los retos, beneficios y dificultades que supone utilizar Instagram en las aulas. En el caso del IES Pérez Galdós como el taller

estaba dirigido a formar a quienes a su vez formarían al resto de profesorado, les sugerí distintas actividades como la elaboración de un análisis DAFO¹⁰⁷ por si en este punto el profesorado no sabía cómo desenvolverse. En el caso del IES Santa Brígida, no fue necesario aplicar ninguna actividad para conducir las reflexiones porque el grupo en este punto había ahondado suficientemente en el tema, mostraba interés y la participación era alta.

En relación con la necesidad de trabajar la alfabetización digital en las aulas, entre otras cuestiones hablamos de la monetización de los datos, los modelos de consumo vinculados a las nuevas tecnologías, profundizamos sobre qué significa ser prosumidoras y prosumidores y también se retomó la importancia de entender la privacidad adaptada a estos nuevos marcos de actuación.

Específicamente en cuanto al género, introduje las cuestiones relativas a la vinculación de la imagen corporal con las diferencias culturales de género y su posible exacerbación por el altavoz que supone Instagram a la imagen y comenté el malestar detectado en un grupo de alumnas que al respecto. Debatimos sobre los posibles puntos fuertes para las relaciones de género como son la posibilidad de reconstruir esos roles desde las mismas imágenes usadas de otro modo, o las posibilidades que aporta el lenguaje escrito para facilitar la inclusión nombrando a mujeres y hombres por igual y de la importancia de desterrar el discurso que criminaliza a las mujeres.

Para dirigir el debate sobre la decisión más general sobre si incluir o no el uso de Instagram en las aulas (ya que aunque interesante estaba centrándose mucho en casos específicos y quienes no estaban de acuerdo con el uso seguían reacios), lancé las siguientes preguntas: ¿por qué introducir Instagram en las aulas?, ¿qué beneficios puede suponer al centro?, ¿y a la formación del alumnado? Con estas preguntas se buscaba que el profesorado plantease los posibles beneficios o problemas que puede suponer el uso de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género.

En el caso del instituto de Santa Brígida finalizamos aquí la primera sesión. Con el modelo que se aplicó en el IES Pérez Galdós en este punto llegamos a

¹⁰⁷ Herramienta de estudio de situaciones que ayuda a tomar decisiones gracias al análisis de sus Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

la mitad de la sesión única y se propuso un pequeño descanso. La segunda sesión (o la segunda parte, en el caso del IES Pérez Galdós) giró en torno a la idea de hacer más práctico el trabajo. Al finalizar la primera parte del taller se propuso a las personas asistentes que siguieran pensando en casos prácticos, en cómo les gustaría aplicar lo que íbamos aprendiendo a su realidad docente y sobre qué situaciones tenían dudas. Como durante la primera sesión ya habían surgido ejemplos y habían hablado de la realidad de sus aulas, estaban abiertos a buscar opciones y ver de qué manera podían adaptar lo trabajado a su realidad docente.

12.4.2.2. Segunda sesión

El segundo bloque del taller *Instagram en las aulas* se focalizó en las prácticas relacionadas con la experiencia docente. La dinámica de la sesión consintió en una breve introducción de las pautas básicas para introducir Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género, y, seguidamente, trabajamos para aplicar el taller al día a día del centro y de las aulas, adecuándolo a lo que podría hacer cada docente en sus clases. Para terminar la sesión realizamos una actividad dirigida a debatir desde otra perspectiva. Por último pedí al profesorado que cométase sus impresiones sobre el taller para la evaluación del mismo.

Para introducir la segunda sesión expuse y debatimos algunos aspectos clave para tener en cuenta a la hora de tratar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género.

- Instagram es un espacio de uso del alumnado fuera de la educación formal. Hay que respetar la privacidad de cada usuaria y usuario.
- No se busca transmitir que es peligroso, negativo o perjudicial.
- Es una herramienta más. Un recurso y un espacio de aprendizaje.

Una vez aclarados los puntos se mantuvieron proyectados durante la jornada para que todas y todos los tuviésemos presentes y que el trabajo se centrara en estas premisas. Mantenerlos visibles fue positivo porque volvíamos sobre ellos si habían dudas en cuanto a cómo trabajar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género.

También se habló sobre los distintos espacios en los que se pueden trabajar actividades dirigidas a nuestros objetivos con Instagram. Es posible hacer un uso general de todo el centro, o usos más concretos según asignaturas específicas (horizontal o verticalmente), cursos, tutorías, grupos de interés, para actividades concretas y un largo etcétera.

A raíz de estas aclaraciones, se invitó al grupo a exponer sus opiniones y los posibles usos que podían darse. Como ya he indicado, el profesorado estaba muy interesado en el tema y no fue necesario dar ejemplos porque salieron multitud de opciones del grupo. Algunas de ellas fueron:

Para el centro en general:

- Acciones referidas a la comunicación.
- Situaciones extraordinarias, eventos, días importantes, etc.
- Avisos y recordatorios
- Compartir información de interés, pedir opinión, procesos de elección...

Acciones relacionadas con compartir:

- Recoger peticiones, dudas, propuestas...
- Ampliar información sobre temas de interés.
- Recopilar fotos y vídeos de celebraciones y actos en el centro.

Algunos ejemplos concretos para asignaturas específicas fueron:

- Usar cuentas de nutricionistas que conectan bien con el público joven para tratar temas relacionados con alimentación saludable.
- Ampliación de figuras femeninas. Usar cuentas de distintas temáticas para ampliar información sobre mujeres que no están en los libros de texto.
- Análisis de imágenes. Tratar la luz y el color mediante fotos y filtros de Instagram.
- Fomento de la lectura.
- Fomento de la escritura. Micropoesía.
- Análisis sintáctico de los pies de foto.

- Explicación y análisis de obras de arte siguiendo las cuentas de los museos.
- Pruebas tipo test grupales con las opciones de respuesta de las historias.
- Espacio para subir información relevante sobre las asignaturas.
- Usar como ejemplo Instagram para visibilizar problemas de desigualdad de género.
- En contraparte, usar Instagram como espacio donde contestan, resisten y presentan alternativas.
- Uso del lenguaje inclusivo en las aportaciones escritas.
- Ejercicios de comprensión lectora con las bases legales de Instagram que a su vez nos ayuden a entender los conceptos generales de los acuerdos que formamos al crear una cuenta.
- Actividades relacionadas con la responsabilidad de uso.
- Uso de *hashtag* para compartir cosas sobre temas concretos en una asignatura.

En general el profesorado participante aportó ideas y opciones interesantes tanto para sí mismos como para otras asignaturas, cursos, etc. ayudando a las compañeras y compañeros a adecuar la herramienta a sus asignaturas o a necesidades específicas. Como ejemplo, una profesora de educación física y una de biología se pusieron de acuerdo para hablar de nutrición a un mismo curso, cada una desde el enfoque de su asignatura, utilizando Instagram y usando como recurso publicaciones sobre *real food* (movimiento que avala la comida saludable) del instagramer y nutricionista Carlos Ríos¹⁰⁸ (que a su vez lo sugirió otro profesor que lo sigue).

En este espacio solo participé poniendo ejemplos, resolviendo dudas que el grupo no podía solventar por sí mismo y aportando material (por ejemplo cuentas interesantes, recursos, etc.). Dentro del grupo del IES Santa Brígida algunos profesores seguían planteando reticencias al uso mientras que otros y otras estaban de lo más interesados en empezar a implementarlo en sus clases. Especialmente dos profesores mantenían que aunque los ejemplo que

¹⁰⁸ Carlos Ríos es un nutricionista que, mediante memes e información en post de Instagram potencia la importancia de la comida real y de los hábitos saludables.

estábamos trabajando les parecían interesantes, pensaban que se fomentaría más el abuso y la dependencia del móvil y de Instagram por parte del alumnado. Como el debate a ese respecto no fructificó porque el resto de participantes si consideraban que son más los beneficios que los detrimentos, les propuse una actividad dirigida para potenciar que debatiesen desde otros puntos de vista. En el caso del IES Pérez Galdós no se ejecutó la actividad pero expliqué cómo hacerla por si era útil a la hora de aplicar el taller con el resto de profesorado del centro.

La actividad fue “seis sombreros para pensar” que propone que cada participante actúe como un tipo de pensador (desde un rol determinado). Cada color representa el papel desde el que se va a juzgar el tema a tratar. Los seis sombreros son:

- Blanco. Hechos y cifras. Pensamiento objetivo.
- Negro. Posibles aspectos negativos. Juicio prudente.
- Rojo. Emociones y sentimientos. Pensamientos intuitivos que no requieren de justificación.
- Amarillo. Aspectos positivos y constructivos. Optimismo.
- Verde. Pensamiento creativo, búsqueda de soluciones y alternativas. Expresa nuevos conceptos, ideas y posibilidades.
- Azul. Control y gestión del pensamiento. Pragmatismo.

Asigné los papeles teniendo en cuenta el perfil que había mostrado cada participante. Previamente pregunté si les parecía bien y todo el grupo estuvo de acuerdo, indicaron que les parecía una dinámica interesante y participaron en la asignación de roles. Una profesora aludiendo a un profesor contrario al uso de Instagram dijo:

“A ti te tiene que tocar el gorrito amarillo porque tu móvil es de tapa todavía (risas) por eso estas tan negativo.”

Entregué un papel del color de su sombrero a cada persona y había que mantenerlo visible (por ejemplo dejándolo delante sobre la mesa) durante la actividad. Algunas y algunos, para reforzar sus comentarios, incluso levantaban el papel aludiendo a que estaban cumpliendo su rol. Antes de comenzar, para

facilitar la actividad, proyecté una imagen con las características asociadas a cada color para que en todo momento conociesen su papel y el de las y los demás. Como el grupo estaba compuesto por más de seis personas había varios “sombreros” del mismo color. Repartí dos personas por color y para las tres restantes decidimos en grupo que color asignar (porque habría más representación de esos roles que de los demás). La distribución quedó del siguiente modo:

- Blanco. Hechos y cifras. Pensamiento objetivo. 2 personas.
- Negro. Posibles aspectos negativos. Juicio prudente. 2 personas.
- Rojo. Emociones y sentimientos. Pensamientos intuitivos que no requieren de justificación. 2 personas.
- Amarillo. Aspectos positivos y constructivos. Optimismo. 3 personas.
- Verde. Pensamiento creativo, búsqueda de soluciones y alternativas. Expresa nuevos conceptos, ideas y posibilidades. 3 personas.
- Azul. Control y gestión del pensamiento. Pragmatismo. 3 personas.

Yo actué como moderadora del grupo lanzando la pregunta, ¿vamos a usar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género? que tenían que contestar entre todas y todos intentando alcanzar consenso en la respuesta y respetando sus roles (según el sombrero que tenían). Al verse en papeles distintos a los que habían elegido por sí mismos, los y las docentes se vieron en la posición de defender planteamientos y buscar soluciones para opiniones que en principio no eran las suyas, prestando más atención a planteamientos y justificaciones que no eran las suyas. Así, quienes opinaban que era mejor no usar Instagram como una herramienta pedagógica defendían el uso o buscaban soluciones y quienes estaban a favor de la implementación defendían roles contrarios. Todas las personas desempeñaron su rol y ciñeron el discurso a las características que les había tocado desempeñar. El debate giró en torno a los beneficios y problemática que podría acarrear integrar Instagram en el instituto. Algunos de los aspectos sobre los que se debatió, según el rol de quien los esgrimió, fueron:

- Negro. Para el profesorado es difícil invertir tiempo en actualizar Instagram.

- Naranja. Posibilita que la comunicación sea rápida y directa.
- Blanco. Según los datos que hemos visto y nuestra experiencia sabemos que los alumnos usan Instagram y que le han pedido al profesorado que lo use. Además muchos no quieren tantas fichas por el medio ambiente y prefieren que les demos la información por otros sitios.

Una vez terminada la actividad, el grupo se comprometió a generar un Instagram del centro que actúe como la revista del instituto y en invitar a cada ciclo a publicar información de su interés. Todo el profesorado concluyó que sería positivo para el centro. Además, individualmente, lo usarán como les resulte más beneficioso.

Una vez terminado el ejercicio de los sombreros, debatimos brevemente sobre la actividad y les invité a hacer un cierre del taller con una reflexión final, en la que señalaron que sí ven los beneficios del uso de esta herramienta como material pedagógico con perspectiva de género. Para finalizar las sesiones presenciales, pregunté al profesorado su opinión sobre el taller y recogí las observaciones al respecto y expliqué que les pasaría un cuestionario anónimo para evaluar la formación.

12.5. Resultados

En este apartado se desglosan los datos obtenidos a partir del modelo de evaluación aplicado al taller *Instagram en las aulas*. El objetivo de este punto es reflejar las principales percepciones del profesorado sobre el taller e indagar sobre aquellos aspectos que pueden mejorarse, que no han funcionado, etc. así como analizar el desarrollo del taller. El apartado está compuesto por: el desarrollo del taller, la aplicabilidad y el material complementario.

Tal y como señala Imbernón, se detecta una “actitud de constante aprendizaje” (Imbernón, 2007b, p.45) en las y los docentes. Tanto en los cuestionarios como en los comentarios del profesorado que ha participado en el taller, es posible apreciar que dan importancia a la formación complementaria para el ejercicio docente. Todas y todos han señalado que es importante asistir a formaciones como esta, que trabajan el uso de las TIC. Estas afirmaciones son consistentes

con la voluntariedad de participación en el taller y con los resultados obtenidos durante la primera fase del estudio.

12.5.1. Desarrollo del taller

12.5.1.1. Organización del taller

En relación con la organización del taller, me interesé especialmente por saber cuál es el nivel de conformidad con el modelo planteado para la formación. A este respecto las preguntas del cuestionario fueron las siguientes:

- a. ¿Le parece que la organización del taller ha sido correcta? los temas tratados, el tiempo...

16 personas contestaron que sí, y una contestó que no y añadió que los temas si le parecieron correctos pero faltó tiempo para profundizar.

- b. ¿Cree que ha estado bien enfocado a las necesidades del profesorado y del centro?

A este respecto pedí a las y los participantes que contestasen a la pregunta abierta. Durante el desarrollo del taller detecté que aunque el tiempo de las sesiones se ajustó a las sugerencias de los centros, habría sido beneficioso ampliarlas. En los comentarios finales el profesorado expresó opiniones en esa línea, igual que las repuestas al cuestionario. En todos los casos han contestado que las sesiones han estado bien enfocadas:

- Muy bien enfocada.
- Si, inmediatamente hemos tomado conciencia de lo necesario que es para nuestro instituto, para llegar a nuestro alumnado.

Los comentarios que se añaden son en su mayoría pidiendo más tiempo para ampliar y para poner los conocimientos en práctica.

- Si ha estado bien, quizás hacer más casos prácticos.
- La teoría bien, pero pocas prácticas.
- Sí, aunque me hubiera gustado realizar alguna práctica más al respecto.
(Esta respuesta es de una participante del IES Pérez Galdós que por el

enfoque del centro al ser solo dos participantes se trabajó la parte práctica más reducida, en consonancia con la estructura del grupo).

También durante el desarrollo del taller algunas y algunos participantes señalaron que era muy breve y en todas las ocasiones el tiempo estimado para las sesiones se alargó para resolver dudas, tratar los casos prácticos, etc.

c. ¿Ha podido resolver sus dudas en el taller?

16 participantes afirman haber podido resolver sus dudas durante el transcurso del taller y una persona indica que no. Las dudas más comunes fueron, en primer lugar sobre qué es Instagram, para qué sirve y como adecuarlo al uso académico y, por otra parte sobre aspectos prácticos más relacionados con la experiencia de cada profesor y profesora. Por ejemplo, buscando como tratar algunos temas, como enfocar el uso en el aula, etc. en todos los casos las dudas se trabajaron en el grupo como parte del taller. Tras recibir los cuestionarios contacté con la persona que contestó que no se cubrieron sus dudas, pero no volvió a comunicarse más.

12.5.1.2. Evaluación de mi rol como organizadora y orientadora del taller

Preguntar sobre mi desempeño puede ser un impedimento porque no genera ni la situación ni las condiciones adecuadas para que las personas que han participado contesten con sinceridad. En consecuencia, opté por preguntar su opinión al finalizar el taller y también añadí en el cuestionario respuestas anónimas (Que no se vincularon al resto de respuestas), para posibilitar que cada persona contestase lo más libremente posible, minimizando que las convenciones sociales limitasen sus respuestas en la medida de lo posible. Durante el desarrollo del taller todos los comentarios fueron positivos tanto en relación a la organización del taller como a su orientación, y señalaron especialmente la calidad expositiva, así como la de la información y de los recursos. En los cuestionarios planteé cuatro preguntas relacionadas con mi rol. Las tres primeras con respuestas en escala Likert de seis grados siendo 0 nada y 5 totalmente. La última pregunta se formuló abierta para que cada persona expresase su opinión lo más detalladamente posible.

- a. Conocimiento sobre el tema.

La puntuación media fue de 4,5 puntos sobre 5.

- b. Claridad expositiva.

La puntuación media para mi claridad expositiva fue de 4,8 puntos sobre 5.

- c. Calidad y capacidad de respuesta al grupo.

En este apartado la puntuación media fue de 4,5 puntos sobre 5.

- d. En su opinión, ¿Cree que el taller ha estado bien dirigido y enfocado?

Esta pregunta fue abierta y 15 participantes contestaron que sí. Nadie ha contestado que no y dos personas han dado otra respuesta, en ambos casos aludiendo a la necesidad de más casos prácticos, demanda que se mantiene en toda la evaluación.

A modo de autoevaluación, he de añadir que, principalmente, en la organización he fallado en cuanto a los tiempos. Reducir el taller tanto ha supuesto que muchas y muchos participantes reclamaran más tiempo para desarrollarlo y creo que habría sido beneficioso tanto para su formación como para mi investigación. En cuanto a mi rol como orientadora del taller, al ser la primera vez, estoy convencida de que la práctica me hará mejorar¹⁰⁹ pero en líneas generales estoy satisfecha con el trabajo desempeñado.

12.5.1.3. Posibles mejoras

La introducción a la pregunta “¿qué cree que sería mejorable en el taller?” en el cuestionario la hice diciendo que creo que siempre se puede mejorar. Durante los comentarios finales el profesorado expresó estar contento con los resultados obtenidos al participar en el taller y se sugirió a los dos centros que se repitiese en otros cursos. En consecuencia, opté por formular esta pregunta aclarando que siempre hay mejoras posibles y como un ítem abierto para invitar a las y los participantes a aportar cualquier opinión al respecto. Los comentarios fueron de dos tipos fundamentalmente. Por un lado, quienes

¹⁰⁹ Tengo intención de seguir trabajando estos talleres fuera del marco de la elaboración de la tesis.

contestaron que no tenían nada que añadir y, por otro, quienes pedían más ejercicio práctico, reafirmando en la misma petición que ya había salido a lo largo de la evaluación en distintos momentos. El único comentario fuera de estos dos grandes bloques fue el siguiente:

- El taller podría impartirse a primero de curso con la finalidad de formar al profesorado y así hacer una valoración trimestral o final de lo trabajado con la app.

En suma con las otras valoraciones, es una medida interesante si se desarrolla un proyecto de acompañamiento, en el que se ofrezca apoyo con distintas sesiones formativas que sirvan de guía durante la evolución del uso de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género.

12.5.2. Aplicabilidad del taller

Considero que si bien, es importante conocer qué opinión tiene el profesorado sobre la formación que han recibido, también lo es (en igual o mayor medida) saber si creen que la formación se ajusta a su desempeño docente y si van a implementar los recursos y herramientas adquiridos en las aulas.

Con respecto a la aplicación de los conocimientos adquiridos en el taller sobre uso de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género en cada instituto, la mayoría del profesorado considera que sí puede ser positivo (16 personas) y solo una persona piensa que no tiene beneficios para el centro. En los cuestionarios esta pregunta se planteó como un ítem abierto en el que el profesorado argumentó lo siguiente:

- Nos hace más accesibles de cara al alumnado.
- Sería una buena herramienta siempre y cuando sea seguro y la publicación sea corresponsable entre varios docentes.
- Me parece positiva la cuenta de Instagram del Centro. Aplicarlo en el aula lo veo más complicado.
- Partiría de unas herramientas que motivan a los alumnos y seguro que los alumnos se implicarían más o pondrán mayor interés.
- Todo lo que sea motivar e implicar al alumnado es positivo.
- Ya hemos puesto en marcha el Instagram del centro.

- Mucho, a partir del curso se han hecho muchas publicaciones.
- Porque es una manera de visibilizar el trabajo y porque el alumnado vive en las pantallas, se conecta a través de ellas.
- Ampliación de la comunicación entre profesora y alumnado.

Se repite mucho la idea de hacerse accesibles para el alumnado, de motivarles y de los beneficios como vía de comunicación, en la línea de los estudios que reflejan lo conveniente de sacar partido a herramientas que ya están en manos del alumnado (Araujo, Fruchter, Garbín, Nóbilo & Arantes, 2014; Cabero, 2007). También vemos que muchas respuestas van en torno a la implementación de la herramienta en el centro en relación a la cuenta general que creó el IES Santa Brígida.

La persona que contestó que cree que no es beneficioso lo argumenta así:

- Porque es una herramienta más, y ya disponemos de otras aún infrautilizadas.

Esta afirmación también se debatió durante el trabajo en grupo y el posicionamiento de esta persona no era contrario al uso de Instagram en sí mismo (o al trabajo del taller), sino que reforzaba la importancia de decidir con qué herramientas trabajar y optimizarlas para no tener una amalgama de posibilidades que no se usan.

En relación con la aplicación de los conocimientos adquiridos en el taller en la actividad docente, 14 profesoras y profesores han afirmado que van a implementar Instagram como una herramienta pedagógica mientras que tres no creen que vayan a hacerlo. Dos de estas personas han aludido los motivos anteriormente descritos y la tercera opina que es una herramienta útil para el centro en general, pero no cree que, al menos por el momento, la utilice en sus clases, aunque no descarta que si ve que a sus compañeras y compañeros les funciona bien pueda utilizarla.

12.5.3. Material complementario

Para medir la calidad y utilidad del manual que entregué como material complementario al taller, observé el uso que se hizo del mismo durante las

sesiones presenciales y, en el cuestionario, planteé distintos ítems como el acceso al manual, el uso que le han dado, los fallos que detectan y los posibles cambios o mejoras que podrían aplicarse.

En la primera sesión del taller, me encontré con que parte del profesorado no tenía conocimiento de la existencia del manual y no lo habían recibido. Nueve personas tenían constancia, pero las ocho restantes no, por lo que habría sido más eficaz pedir el contacto de las personas participantes y mandar el manual directamente sin la mediación de los centros. Aun así todas las personas participantes utilizaron el manual, al menos durante el desarrollo de las sesiones presenciales porque estaba disponible como material de apoyo y consulta y todas comentaron que es útil contar con un material de apoyo y consulta para revisarlo entre las sesiones o tras la finalización del taller. Quince personas afirman que el enfoque es correcto y dos opinan que no lo es. Durante las sesiones presenciales se observó que la manejabilidad era buena y que el profesorado se adecuó rápido a la estructura del índice y los apartados. Las personas que han señalado su disconformidad apuntan que debería ser más amplio y, en contraparte, que el problema del manual es el tiempo del que dispone el profesorado, aludiendo a que no tienen tiempo suficiente para ampliar la formación con material extra. Aunque estas dos opiniones son importantes, no responden realmente al material en sí mismo, sino que hacen referencia a la disposición y cantidad de tiempo con el que cuenta el profesorado por una parte y, por otra, a la necesidad de ampliar la formación sobre el uso de Instagram como una herramienta pedagógica.

Desde mi observación del uso del manual, considero que se adecuaba bien al taller pero que, para una formación con más profundidad y más amplia sería necesario adecuarlo, ampliando el contenido y añadiendo progresivamente lo que surja en las sesiones para que sirva de apoyo y también de recuerdo del trabajo, como un cuaderno de trabajo.

12.6. Discusión de los resultados y conclusiones del taller *Instagram en las aulas*

Empezamos destacando que, tal y como apuntaban otras investigaciones como el informe TALIS 2018, las formaciones presenciales del profesorado son el modelo que cuenta con más participación (OCDE, 2019), por lo que opté por una metodología de trabajo presencial, que posibilita compartir las experiencias con el grupo, enriqueciendo la formación y alejándose del tradicional individualismo que se asocia al ejercicio docente (Hargreaves, 1996).

Durante el desarrollo del taller el trabajo colaborativo ha tenido un peso muy importante, y diferenciador en los dos modelos (el del IES Santa Brígida y el del IES Pérez Galdós). En el caso del primero el profesorado participante ha respondido bien a la propuesta de trabajo en grupo. Los debates y dinámicas se desarrollaron con la participación activa de todas y todos los participantes y, durante la evaluación, todas señalaron que les pareció una metodología útil y valoraron positivamente el trabajo en grupo. Mis observaciones durante el desarrollo del taller coinciden y creo que sin la participación del grupo que conoce la realidad del centro, al alumnado, las dinámicas de trabajo, etc. habría sido más difícil trabajar sobre supuestos reales. Por otra parte, en el IES Pérez Galdós, al reducirse el trabajo a dos personas los debates fueron aportaron menos cosas porque no tenían distintos puntos de vista y nos centramos más en trabajar sobre la implementación del taller a otras y otros docentes. Estas diferencias devenidas del diseño del taller (en función de la participación) ponen de manifiesto lo positivo del trabajo en grupo para este tipo de dinámicas, ya que el profesorado respondió muy bien.

En cuanto a la temporalidad encontramos dos aspectos importantes, por un lado, la organización de las sesiones y, por otro, la duración del taller. En cuanto a la organización, aunque las sesiones siguieron el mismo guion, el modelo que nos parece más apropiado es, nuevamente, el que se aplicó en el IES Santa Brígida, donde el taller se realizó en dos sesiones con fechas diferenciadas. Este modelo permitió que las personas participantes aprovecharan mejor el taller y le sacasen más partido. La distribución en distintas sesiones posibilitó, de una parte, sesiones más cortas que implicaban

menos cansancio en el profesorado y, de otra parte, el espacio entre sesiones permitió que individualmente se trabajase sobre lo visto y se analizasen los aspectos relacionados con la segunda sesión con más madurez sobre el tema, ya que el profesorado en la segunda sesión decía que habían estado buscando más información, preguntando las dudas y cuestiones (por ejemplo sobre el manejo de Instagram) a compañeras y compañeros, preguntando al alumnado sobre qué les gustaría trabajar con Instagram (de cara a traer un supuesto para la segunda sesión), etc. además, espaciar las sesiones hizo que las dudas que habían surgido al poner en práctica los aspectos de la primera sesión se trabajasen conjuntamente en la segunda. Probablemente si las sesiones no se hubiesen separado, estas dudas que surgieron de la reflexión posterior y el uso, no habrían surgido dentro del tiempo del taller.

Con respecto a la duración del taller, encuentro dos situaciones que, una vez finalizado, han resultado contrapuestas. Durante el proceso de planificación de la intervención educativa, pedí a los centros su opinión sobre la duración del taller, para adecuarlo a las necesidades reales del profesorado, tal y como recomiendan estudios como los de Melero (2013), Estebaranz (2012), Barrero y Domingo (2010) o García-Bacete (2009). Desde los centros se sugirió la limitación del tiempo porque el profesorado no suele ser partidario de formaciones muy extensas. Esta sugerencia coincidía con los datos obtenidos durante la primera fase de la investigación, no obstante, el profesorado durante la evaluación final señaló lo beneficioso que habría resultado ampliar las sesiones para trabajar más experiencias prácticas, y mis observaciones al respecto recogen un parecer similar. Habría sido beneficioso añadir, al menos, otra sesión para profundizar el trabajo práctico y hacer un seguimiento de la evolución e, incluso, una cuarta que permitiese al profesorado, entre sesiones, poder poner en práctica las actividades con el alumnado y, a su vez, evaluarlas y pulirlas en el taller. Un modelo con más sesiones repartidas en el tiempo (si fuesen más de cuatro incluso coincidente con la duración del curso), habría permitido un seguimiento que posibilitase profundizar más en la evaluación del taller y, a la postre, en la investigación.

En cuanto al manual, los datos más reseñables son que la distribución no fue del todo eficiente y que el profesorado lo encuentra de utilidad. En un modelo

de taller más amplio lo habría presentado también en un formato de publicaciones de Instagram, desde una cuenta creada para el taller, para potenciar el uso del Instagram por parte del profesorado y que en sí mismo usar el manual sea parte práctica del taller, tanto porque las consultas se hagan mediante Instagram, como porque el profesorado pueda preparar y compartir material de consulta.

Por último y teniendo en cuenta el compendio total de datos obtenido, la evaluación sobre el desempeño de mi rol refleja respuestas positivas en todos los aspectos evaluados por las y los participantes. No obstante, no haber podido redirigir el taller para ampliar el tiempo de trabajo práctico ha sido un inconveniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que no he podido subsanar y que ha restado calidad formativa al taller.

En definitiva, y a modo de síntesis, parece que, aun habiendo aspectos mejorables, la implementación del taller *Instagram en las aulas* ha tenido un impacto positivo, y cumple con las expectativas propuestas en el presente estudio, respondiendo al objetivo general de la tesis de plantear una innovación educativa que se beneficie de la utilización de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género. Respeta la importancia de adecuarse a la realidad educativa (Ortega, Ramírez, Torres, López, y Al, 2007), de introducir cambios que supongan mejoras (Salinas, 2008; Darling-Hammond y Wei, 2009) y da el protagonismo que corresponde a la experiencia y necesidades de las y los docentes (Martínez, 2008). También tiene en cuenta los recursos disponibles, tanto humanos como de espacio, económicos y materiales (Rodríguez Luna, 2012; Ander-Egg, 1991) y se ocupa de una necesidad educativa real, atendiendo a las necesidades y carencias detectadas durante la primera fase de la presente investigación.

CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y APORTACIONES FINALES

Capítulo 13. Conclusiones finales

A lo largo de este último capítulo, recopiló las conclusiones más importantes del presente estudio, gracias a una revisión de todo el proceso de investigación, que servirá para: realizar un ejercicio de autoevaluación de mi trabajo, poder compartir una visión realista de la investigación –con sus luces y sus sombras- y verificar o desestimar las hipótesis que planteé en el capítulo correspondiente en el inicio de la investigación. En consecuencia, junto con las conclusiones principales de la investigación, que van al hilo de los objetivos específicos del estudio, presento las limitaciones y dificultades que he ido encontrando en el camino, así como las causas que han tenido y las consecuencias que han supuesto para el estudio. Con la misma motivación, trato las fortalezas o puntos fuertes de la investigación y presentaré las líneas de investigación que puedan orientar estudios futuros con intereses similares a los míos. Este punto es importante para futuras investigaciones –propias o de otras investigadoras- que puedan servirse de mis errores y aciertos y tomar el relevo, para mejorar esta investigación o para seguir avanzando.

13.1. Análisis de las hipótesis

A continuación recuerdo las 12 hipótesis propuestas e indico si han sido validadas o refutadas con el desarrollo de la investigación.

- a. Instagram forma parte de la socialización de las y los adolescentes.

La validación de esta hipótesis es incuestionable, habida cuenta de los resultados obtenidos. El 84% del alumnado tiene cuenta en Instagram y tiene una importancia alta en sus vidas (con una puntuación media de 7,08). Junto con esto, tal y como he repetido en distintos momentos, se observa que la interacción en la red social tiene componentes determinados que repercuten en el resto de la socialización del alumnado y en otros tipos de interacción.

- b. El uso (o desuso) y la percepción que tiene el alumnado de las normas sociales de Instagram repercute en la construcción de su identidad de género y en sus interacciones.

Según los resultados obtenidos, el peso del autoconcepto colectivo es mucho mayor de lo que había previsto. La interiorización del uso hace que también encontremos en el alumnado (especialmente en el de más edad) resistencias y opiniones mucho más complejas (en tanto que críticas con el discurso generalizado y el que reciben de sus madres, padres y docentes), sobre todo relacionadas con las normas sociales de uso vinculadas a los constructos de género. No he detectado percepciones tan elaboradas en las y los adultos participantes, probablemente porque utilizan y conocen menos la red social.

- c. El alumnado se beneficiaría de la inclusión de Instagram en las aulas para trabajar la alfabetización digital y la construcción de una identidad de género que no esté tan reforzada por los estereotipos y roles de género tradicionales y machistas.

Parece que, con los resultados obtenidos, la investigación da sustento a esta afirmación, pero no ha sido posible constatarla porque la intervención educativa que realicé no contempló el trabajo con el alumnado ya que, los resultados indican que primero había que trabajar con el profesorado y, por cuestión de tiempo¹¹⁰, no era posible ampliar la intervención lo suficiente como para trabajar con el alumnado.

- d. Las teorías implícitas del profesorado serán variadas en función de su experiencia personal, pero es posible que en muchos casos no se comprenda la importancia que puede tener Instagram en la vida de las y los adolescentes.

Con respecto a esta afirmación, han aparecido matices que resinifican el planteamiento inicial de la hipótesis. El alto porcentaje de profesorado que no utiliza Instagram (81,6%) y la cantidad de docentes que no conocen la red social (36,4%) limitan mucho la posible experiencia personal que tenga el

¹¹⁰ El tiempo, como veremos, ha sido un factor importante en el desarrollo del trabajo de campo, especialmente problemático habida cuenta de las circunstancias extraordinarias que hemos vivido durante este curso 2019/2020.

profesorado al respecto de esta herramienta. En consecuencia, es complejo comprender el papel que tiene en la vida de las y los jóvenes, entender la complejidad de la agencia compartida y del “colapso de contextos”, etc. en definitiva, no solo se comprueba esta hipótesis, sino que los resultados plantean que la falta de comprensión es mayor de la que esperaba.

- e. La formación inicial del profesorado necesita los complementos de la formación continua para poder enfrentarse a las múltiples situaciones que se plantean en las realidades escolares.

Tanto la literatura especializada, como la opinión del profesorado y las experiencias y resultados que surgen de la presente investigación, justifican y refuerzan esta hipótesis.

- f. El profesorado aprecia positivamente la formación continua que está vinculada a las necesidades que puedan tener en su desarrollo profesional.

En distintos puntos he señalado, tanto el valor que el profesorado da al tiempo (en este caso el que se invierte en formación), como la importancia de adecuar la formación a las necesidades reales que se detecten en educación.

- g. Las competencias relacionadas con alfabetización digital con perspectiva de género pueden trabajarse de manera beneficiosa desde redes sociales no educativas, como Instagram.

La confirmación de esta hipótesis se sustenta en la evidencia de los resultados, especialmente, de la intervención educativa que se ha llevado a cabo con el taller *Instagram en las aulas*.

- h. La formación en herramientas TDS es importante en el desarrollo de la profesión docente.

Todos los resultados indican que es fundamental.

- i. La formación continua especializada en uso de Instagram y redes sociales puede aportar al profesorado más confianza para usar estas herramientas en su desempeño profesional.

Junto con la justificación de la hipótesis planteada, en los resultados se ha detectado que la confianza del alumnado en el profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje también mejoraría, en tanto que el alumnado reclama que el profesorado (o las personas responsables de charlas y formaciones) sepan del tema.

- j. Es posible elaborar una intervención con el profesorado enmarcada en la formación continua que podría ayudar a mejorar el discurso sobre género (consciente e inconsciente), fomentando la interiorización y uso de un discurso más igualitario tanto en las redes sociales como en la vida *offline* e influyendo positivamente en su construcción del currículum oculto.

Aunque la intervención con el profesorado se llevó a cabo, no se han podido contrastar los datos para confirmar o refutar si la asistencia al taller (y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos), repercuten en un discurso de género más igualitario. Quizás, lo que sí puedo señalar, es que la formación generalmente tiende a tener una repercusión positiva, indudablemente más que la falta de formación.

13.2. Conclusiones principales

Como preámbulo, antes de tratar las principales conclusiones de la investigación, quiero recordar que el presente estudio se ha realizado con el objeto de conocer y comprender la realidad educativa, con el foco en el tema que nos compete, y en estudiar las posibles mejoras que podrían aplicarse, detectar la que, según mi análisis, es la necesidad más acuciante, e intentar proponer una solución con una intervención educativa que se ha elaborado, implementado y evaluado. Partiendo de esta breve síntesis, las principales conclusiones de la investigación son las que siguen.

La primera conclusión, es que se corrobora dentro del contexto educativo que **una de las diferencias de uso de Instagram más acusada, según los resultados obtenidos, parece estar asociada con la edad**. El análisis de los datos refleja que hay una relación entre la tenencia y el uso de Instagram y la edad. En consecuencia, también se detecta una fuerte diferencia entre los

grupos de personas participantes, habida cuenta de que tienen medias de edad diferenciadas. Coincidente con estudios como los de Kemp (2019) o los datos que aporta la propia plataforma de Instagram (2019), el uso se intensifica en la población joven, donde se encuentran en nuestra muestra el alumnado de secundaria, el alumnado del MFP y las pedagogas y pedagogos, que a su vez son quienes presentan mayor tenencia y uso de esta red social. De otra parte, con un porcentaje de uso mucho menor, están las madres, los padres y el profesorado, que presentan una media de edad superior a los 50 años.

La segunda conclusión reseñable es consecuencia de la primera, y es que **la diferencia de uso, hace que la percepción sobre Instagram y la importancia que le dan los distintos agentes difiera, presentando el profesorado y las madres y padres una visión mucho más simple de Instagram que la del alumnado, que está desprovisto, al parecer, de referentes adultos en su círculo cercano para tratar cuestiones relativas al uso de esta red social.** Esto es, que la visión de la aplicación y sus prácticas que tienen las personas que no la utilizan es simplificadora respecto de la realidad. Lo que quizás apunte también a que no tratan de estos aspectos con las personas, hijos/as y alumnos/as, que las usan. Hablo de una visión más simple, máxime, por dos motivos. Por un lado, tienen una visión más limitada porque gran parte de la muestra no utiliza la red social, con lo que su opinión es muy básica porque no conocen los procesos que se dan, y entre quienes si la usan, el discurso es más sencillo que el del alumnado, que presenta modelos de uso más complejos en tanto que articulan sus presentaciones, representaciones e interacciones en la compleja red de mediaciones que supone la agencia compartida sin el refuerzo de las competencias en alfabetización digital que no están recibiendo

. Como resultado de esta diferenciación en la percepción y la interpretación, el alumnado presenta malestar cuando se trabajan cuestiones relativas a las redes sociales en general, y a Instagram en particular, en la escuela, y del mismo modo, los padres y madres admiten la dificultad que les supone tratar estos temas con sus hijas e hijos, ya que, sin el profesorado como garante de la formación, se convierten (sin quererlo ni poder en muchos casos asumirlo) en referentes para la gestión tecnológica, lo que supone que, a la postre, el

alumnado se gestione autónomamente, pero con los problemas que derivan de no haber tenido formación (ni desde la familia ni desde la escuela) para construir esa autonomía. Por otro lado, el desuso hace que, a priori, no encuentren en Instagram una herramienta con utilidades educativas ni de otra índole, y se reafirmen en discursos negativistas que el alumnado rechaza, tanto si viene del profesorado como de sus padres y madres. En consecuencia también podemos concluir que, **como contraparte de la visión más simple del profesorado y de las madres y los padres, el alumnado presenta una concepción de las normas y usos de Instagram mucho más compleja**, que desarrolla en momentos que madurativamente no le permiten, quizás, reconstruir conceptos, como el de intimidad, para adecuarlos a este nuevo escenario de actuación (Goffman, 1981) y, a su vez, median con el “colapso contextual” tanto en sus interacciones personales como cuando tratan cuestiones relacionadas con las redes sociales con las y los adultos de su entorno que, como audiencia reacia y desconocedora, espera unos modos de uso y presentación no compatibles con las experiencia, necesidades e interpretaciones del alumnado.

Durante la investigación, encontramos que, en todos los grupos que han participado, se comparte la percepción de que los usos de Instagram tienen vinculación de género. Aun con normas y hábitos de uso determinados, el entorno digital se plantea como una parte del entorno social, con lo que los constructos de género están presentes en ambos. No obstante, destaca el peso de la imagen –tanto si usamos imagen como sinónimo de fotografía como de físico– en Instagram, ya que supone su epicentro de interacción. En cuanto a la concepción de imagen como fotografía, tiene particularidades tales como que aspectos comunes pasan a ser entendidos como relevantes (Ballesteros y Megías, 2015; Hu, 2014), porque su inscripción en un entorno digital forma parte de nuestra construcción y presentación de la identidad digital, lo que dota a cuestiones banales de una importancia que suscita reflexividad, en tanto que pasan de elementos mundanos a objetos de reflexión. Lasén (2019). Del mismo modo, cambia la concepción y el uso de las fotografías de sujetos. La vinculación de la imagen y el cuerpo es inherente, a su vez, a los roles, estereotipos y manifestaciones de género, que son protagonistas cuando la

interacción se centra en la imagen. La lectura que culturalmente se hace del cuerpo, esta imbuida de los aspectos que se han construido en torno a la idea de lo masculino y lo femenino (Fausto-Sterling, 2006; Bourdieu, 2000). Durante la investigación, detecté que las publicaciones de Instagram tienen una interpretación muy vinculada al cuerpo y a la sexualización del mismo. De la interpretación del discurso general de todos los grupos participantes, concluyo que, igual que en los entornos *offline*, el cuerpo femenino se lee y se interpreta como problemático y sexualizado, bien por incorrecto o bien porque puede acarrear consecuencias violentas, de las que son responsables las mujeres (de prevenirlas y no exponerse), mientras que el masculino no se contempla como sexualizado, por lo que, a este respecto, siempre es correcto y no se vincula con ningún tipo de violencia relacionada con la sexualización. Estos son los datos generales, que se adecuan con el discurso dominante y acorde con la dicotomía de género. A este respecto, es necesario que apunte que, según los discursos de las y los participantes, parece que esta lectura del cuerpo masculino se hace con un cuerpo que se exprese como masculino heterosexual en cuanto a la violencia, aunque en lo que respecta a las conductas relacionadas con sexualización o violencia sexual (abusos, insultos o descalificaciones vinculadas al cuerpo, etc.) las reciben fundamentalmente los cuerpos de lectura femenina. Así, a los cuerpos femeninos se les advierte de que “tengan cuidado” o reciben agresiones, desde juicios como que “se lo están buscando”, hasta otros tipos de violencia, mientras que no detecto conductas ni tan siquiera comparables en los cuerpos masculinos, ya que, aunque la exposición del cuerpo sea la misma, la lectura difiere. En conclusión, **la vinculación del cuerpo a los estereotipos y roles de género aumenta las posibilidades de que la interacción en Instagram, por centrarse en la imagen, maximice las lecturas desiguales de los cuerpos interpretados como masculinos o femeninos.**

Por parte del alumnado, además del posicionamiento anteriormente descrito, que es el mayoritario en todos los grupos, quiero destacar que parte de las alumnas de más edad (especialmente bachillerato), presentan un discurso más complejo, en tanto que reflexivo al respecto, con una variedad de opiniones que no aparecen en otros grupos, por lo que **el uso de Instagram está**

relacionado con los constructos de género, frente a lo que el alumnado presenta un amplio abanico de posicionamientos con variedad en los discursos, en los que se aprecian: opiniones a favor, desavenencias, resistencias y falta de definición en la postura con respecto al tema, es decir, hay alumnado que sostiene el discurso descrito por el resto de grupos participantes, y alumnado que no tiene una opinión formada al respecto, y declara que no sabe si hay relación o no entre los usos de Instagram y el género (especialmente entre las y los discentes de menor edad). Otra parte del alumnado (de mayor edad y mayoritariamente chicas), plantea un discurso con intenciones feministas que difiere del posicionamiento del resto de participantes¹¹¹, con análisis profundos y mecanismos de resistencia.

La siguiente conclusión reseñable, es que **los procesos que conforman el autoconcepto colectivo parecen tener un peso y una complejidad muy fuertes en la vida de las y los adolescentes.** Distintos estudios señalan que las identidades son mutables (Bernete, 2010) y se ajustan a los espacios o escenarios donde se desarrollan, ya que actuamos de un modo determinado según donde y con quien estemos (Goffman, 1981). Los resultados obtenidos también ponen de manifiesto que el alumnado de secundaria asume, e incluso, maximiza estos procesos, en los que lidia con el “colapso contextual” (Wesch, 2015; Marwick and boyd, 2011) con distintos mecanismos.

Centrando la atención del discurso en la educación formal, destaca, que **cualquier mejora en educación tiene que sostenerse en el apoyo al profesorado, que se traduce en formación para la adquisición de las habilidades necesarias.** La formación supone el respaldo para poder ejercer la profesión docente (Larrosa, 2010; Esteve, 2009a, 2009b; Imbernon, 2000). Los resultados recogen que el profesorado valora la formación continua y, mayoritariamente, afirman que formarse en TIC es importante para el ejercicio docente (95,5%). Todos los grupos muestrales opinan que es importante que el profesorado domine los temas a tratar y, en concreto en la formación relacionada con TDS y redes sociales, la falta de formación del profesorado

¹¹¹ Sin contar con las pedagogas entrevistadas, que, recordamos, se seleccionaron como parte de la muestra específicamente por su idoneidad con la investigación, lo que incluye, por descontado, su conocimiento e implicación con la igualdad de género.

repercute negativamente en la relación de confianza con el alumnado y, en consecuencia, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es básico que el profesorado cuente con los recursos necesarios para afrontar la educación de la era digital (Furman, 2015) y que estén capacitadas y capacitados frente a los retos educativos actuales, ya que el impacto del profesorado sobre el alumnado influirá en su interiorización de las tecnologías (Tierney, Corwin y Ochsner, 2018). Sin embargo, la responsabilidad del profesorado es parcial, porque “solo pueden tener estos impactos en el aprendizaje de los estudiantes cuando hay oportunidades para que lo hagan” (*Ibid.*, p. 197), lo que a su vez implica que, para que las mejoras educativas – en este caso relativas a la alfabetización digital con perspectiva de género- puedan darse, **la administración educativa tiene la responsabilidad de posibilitar la formación del profesorado y de implementar planes o programas que enmarquen las líneas de acción para trabajar la alfabetización digital con perspectiva de género en secundaria**. Además, según los resultados obtenidos, es necesario para el desarrollo y desempeño docente.

La intervención educativa diseñada y aplicada en este trabajo responde a las necesidades detectadas durante la primera fase del mismo y al análisis de la realidad específica de cada centro, coincidiendo con estudios como los de Ortega, Ramírez, Torres, López, y Al (2007), que indican la importancia de adecuarse a las características y necesidades de cada espacio educativo. He tenido muy presente la opinión de todos los grupos participantes en la muestra, con especial interés en los datos obtenidos gracias a la participación del alumnado y del profesorado, porque las innovaciones educativas no son ni espontáneas ni casuales, y dependen de la voluntariedad de las actrices y actores que le dan forma (Salinas, 2008; Castillo y de Benito, 2008; Barraza, 2005). En definitiva, **los procesos de intervención educativa deben estar en consonancia con las necesidades de la realidad educativa y tener en cuenta a las y los agentes participantes**.

Dentro de la prudencia, creo que es posible afirmar que el taller *Instagram en las aulas*, plantea una estrategia eficaz de formación continua para el profesorado, que según reflejan los resultados ha aprendido y en gran medida afirma que aplicará los conocimientos adquiridos en su ejercicio docente, con lo

que parece confirmarse la **utilidad de la formación relacionada con el uso de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género**. Del mismo modo, **el modelo metodológico de taller se presenta como un tipo de formación con muchos beneficios dentro de la formación continua del profesorado**, coincidiendo con distintos estudios como los de Ander-Egg (1991) o Rodríguez Luna (2012) que destacan las bondades de la metodología de taller y con investigaciones como las de Claro (2012) o Salinas (2008) que destacan la importancia de que las mejoras pedagógicas repercutan en un cambio en la organización y que involucren a los y las agentes educativos. Ejemplo de ello encontramos en que, tras la implementación del taller el IES Santa Brígida ha creado y utiliza una cuenta de Instagram como medio de comunicación con el alumnado y las familias del centro. Aunque no puedo decir que se esté usando como una herramienta pedagógica para trabajar la alfabetización digital con perspectiva de género, es un primer paso que ejemplifica las posibilidades de uso vinculadas a educación de esta red social, y también la aplicabilidad práctica del taller *Instagram en las aulas*.

Por último y en definitiva, **el profesorado tiene un discurso sobre las redes sociales poco coherente con la realidad social y con las necesidades y experiencias del alumnado, pero también presentan disposición al cambio e interés por formarse para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con alfabetización digital con perspectiva de género desde el uso de Instagram como una herramienta pedagógica**.

13.3. Dificultades y puntos fuertes

En este punto voy a exponer las luces y sombras de la investigación para ofrecer una visión realista del trabajo realizado. Hablaré de aquellos aspectos que no han funcionado o que han supuesto dificultades para el trabajo. También voy a exponer las fortalezas o aspectos positivos que han sido relevantes para la consecución de los objetivos propuestos.

El proceso de la elaboración de la tesis, desde el momento en el que decidí empezar con este proyecto hasta la redacción de estas líneas, ha estado plagado de decisiones y experiencias, algunas favorables y otras que han supuesto problemas y que me han conducido hacia los planes “b”, “c”, “d” o “z”

que dan forma a este trabajo. A continuación, de entre todas esas experiencias, señalo algunas de las más destacables. En cuanto a la metodología escogida, este estudio tiene un corte transversal. El tiempo y las características de la investigación no posibilitaron esta modalidad. Otro rasgo del estudio es el carácter incidental y no probabilístico de la muestra, que permite conocer un ejemplo concreto de la realidad educativa que, según los datos y el análisis de otras investigaciones, parece reflejar una panorámica más general, aunque el tipo de muestra imposibilita la generalización de los resultados. A este respecto, se han dado varias dificultades entre las que destacan, por un lado y principalmente, la reticencia a participar de gran parte del profesorado contactado, y, por otro lado, las complicaciones para contactar con el alumnado del máster de formación del profesorado. Con respecto a las fases de la investigación, el mayor problema que he encontrado ha sido que, durante la planificación, no pregunté a los centros por su disponibilidad (por ejemplo para cuadrar el calendario de exámenes con los grupos de discusión del alumnado) previamente, por lo que simultanear la aplicación de los distintos instrumentos a los distintos grupos en el orden que había previsto retraso mucho la investigación y supuso tener que adecuar la planificación a las circunstancias y no a mi cronograma. Las consecuencias de estas adaptaciones, en los casos más sencillos, simplemente retrasaron o variaron los plazos y, en los más complejos, hicieron que adaptase algunos aspectos del trabajo.

Con respecto a la intervención educativa, la dificultad más importante con la que lidié es el tiempo. La reticencia de los centros y del profesorado a una formación extensa hizo que adaptase el taller a una duración menor, lo que, por otra parte, tiene coherencia con un modelo de trabajo que quería ajustarse a la realidad estudiada y a las necesidades de las y los participantes. No obstante, esta adaptación fue un error, ya que en los resultados del taller se puso de manifiesto la necesidad de una formación más larga (tanto mis observaciones como desde la evaluación de las y los participantes). Encadenado a los anteriores, el siguiente error o problema fue que no se pudo repetir el taller o ampliarlo, porque al implementarlo al final del curso no fue posible concertar más fechas con los centros (otra vez volvemos a la problemática de la planificación) y, por el tiempo limitado que se destina a los estudios de

doctorado y dadas las circunstancias en las que se ha desarrollado el curso 2019/2020 no fue posible continuar la formación.

Al hilo de esto, otra problemática que no puedo obviar y que ha venido sobrevenida, es que el momento final de redacción y corrección de este estudio ha coincidido con la cuarentena que se vive en España y en otros países del mundo. El confinamiento ha supuesto, entre otras cosas, la falta de acceso a bibliotecas para la documentación, complicando esta última etapa.

Igual que han existido problemas y dificultades, también hay muchos aspectos positivos o puntos fuertes a tener en cuenta. Seguidamente quiero destacar los más reseñables por su relevancia en la investigación. En cuanto a la metodología, destaca la planificación que se ha seguido. Dividir el trabajo de investigación en dos fases ha permitido que no justifique la segunda (el taller) con la primera, sino que estar abierta a los resultados posibilitó adecuar verdaderamente la intervención educativa a la realidad encontrada, es decir, aunque desde el inicio de la investigación me interesé por una innovación educativa, no planificarla en un primer momento me permitió atender a los datos y a las necesidades que estos reflejaban. Del mismo modo, planificar y posteriormente revisar las fases de investigación a medida que avanza el estudio es positivo porque ayuda a centrar el trabajo, a optimizar los esfuerzos y, en consecuencia, revierte positivamente en la calidad de los datos obtenidos. La selección y el tratamiento de las personas participantes, ha supuesto el aumento de la validez ecológica de la investigación al cruzar distintas fuentes para lograr una representación de la realidad más rica y completa. Del mismo modo, combinar técnicas de carácter principalmente cualitativo con algunas cuantitativas me ha ayudado a profundizar en algunos aspectos de la investigación y a comprender mejor la realidad que he estudiado. Con todo, la composición de la realidad que he obtenido, aunque limitada por la selección de la muestra, es bastante realista y completa y posibilita que la intervención educativa se ajuste a las necesidades reales.

En cuanto a la elaboración e implementación del taller, destaco que la elección de la metodología ha sido un acierto, tanto porque el tipo de formación encaja muy bien con los objetivos que quería conseguir, como porque se ajustó a los

requerimientos del profesorado y porque es un tipo de formación que pude llevar a cabo correctamente en lo que a desarrollo e implementación se refiere.

Finalmente, el enfoque del estudio permite adaptar los resultados, las conclusiones y el taller formativo al uso de cualquier red social que se centre en la imagen (no exclusivamente a Instagram que es la que existe actualmente y que nos sirve de punto de partida), lo que posibilita la validez en el tiempo y la adecuación a distintas realidades educativas de la investigación.

13.4. Prospectiva

El modelo de investigación escogido supone que esta investigación sea el inicio de trabajos que se alarguen en el tiempo y que profundicen sobre los resultados descritos. Esta indeterminación es parte del propio modelo y da sentido a la prospectiva.

seríamos sabios al formular nuestras búsquedas bajo la luz de la incertidumbre permanente y mirar esta incertidumbre, no como una ceguera desafortunada y temporal ni como un obstáculo insuperable al conocimiento, sino más bien como una increíble oportunidad para imaginar, crear y buscar (Wallerstein, 2001, p. 288, en: Rosales, Gutiérrez y Torres, 2006, p.36).

En línea con lo expuesto hasta el momento, y a razón del enfoque constitutivo adoptado, propongo los siguientes retos y líneas de investigación.

- Con respecto a la temática, cabe destacar que, en cuanto al uso de redes sociales, en tanto que no dejan de aparecer y de ampliarse sus usos, son un tema recurrente de investigación que siempre puede actualizarse, tal y como señalan estudios como los de IAB, (2019; 2017) o Domínguez (2010) entre otras voces expertas. Del mismo modo, en lo que se refiere a innovación educativa, el campo de estudio siempre se presenta inacabado, habida cuenta de que el objeto de estudio está vivo y es cambiante.
- En cuanto a la metodología, destacan dos de los aspectos que he presentado como limitaciones en el estudio. Por una parte, sugiero un estudio longitudinal que permita documentar los posibles cambios (o no)

que devengan a partir de la formación del profesorado. Por otra parte, la ampliación de la muestra podría generar resultados más representativos de la población educativa.

- Con respecto al taller formativo, propongo plantear un proyecto más exhaustivo, que cuente con la participación de más centros, una implementación amplia (con más sesiones) y un seguimiento de al menos un curso que permita evaluar el trabajo con el profesorado y su repercusión en el alumnado.

En definitiva, creo que el germen de mi investigación puede suponer varias vías de trabajo interesantes tanto para seguir explotándolas yo como para otras investigadoras e investigadores, así como para nuestro campo de estudio y para la repercusión en la población estudiada, que, a fin de cuentas, es el motivo principal de la investigación.

EPÍLOGO

A lo largo del proceso de investigación, he recogido en un diario de trabajo dudas, ideas, anotaciones, momentos de lucidez, “ideas felices”, malestares y pautas o tareas. Revisando las notas del 14 de marzo de 2020, cuando se decretó el estado de alarma, he visto que tanto ese día como los anteriores y los que le siguieron, están marcados por el cambio de ritmo, reflejo de las dudas y del malestar. También, durante esos días, recogí una pregunta que me ha rondado durante estos meses, ¿Cómo se relaciona esto con mi tesis? Aun cuando mi investigación solo ha coincidido en su etapa final con el desbarajuste que ha supuesto el coronavirus, no puedo cerrar este informe sin hacer algunos apuntes al respecto.

En las páginas que preceden este epílogo y que recogen la memoria de mi tesis doctoral, he ido presentando y justificando la importancia de trabajar las competencias sobre alfabetización digital con perspectiva de género con el alumnado de secundaria. Propuse e implementé una formación que ayude al profesorado a formarse en estas competencias e impartirlas desde el uso de Instagram, una red social de acceso gratuito y disponible desde cualquier *smartphone*. He resaltado la importancia de que la escuela tenga en cuenta las redes sociales y se beneficie de su uso. Y, fundamentalmente, esta investigación defiende y reitera la importancia de adecuar las innovaciones pedagógicas a los requerimientos de la realidad educativa y a las necesidades del alumnado y del profesorado. Es una evidencia que la situación devenida a causa del coronavirus ha supuesto un cambio en la realidad y las necesidades educativas, que tanto la escuela como quienes la conforman tienen que afrontar. En base a mi investigación y a las noticias e investigaciones de voces más expertas, considero que, de entre las cuestiones que hay que reformular, hay algunos aspectos básicos¹¹² que hay que tener presentes y que, aunque no voy a responder, enumero a continuación.

Mientras escribo estas líneas, en España se trabaja en la vuelta a las aulas y en cómo enfrentarla, dada la situación actual, que ha puesto sobre la mesa la

¹¹² No son los únicos pero sí los que conectan más con mi estudio.

necesidad de redefinir los procesos educativos y buscar una transición, entendida “en el sentido en que lo expresara Bronfenbrenner (1979, p.46), una transición se produce “cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez” (Pérez y de-Juana, 2014, p.9) hacia una formación que contemple la utilización de las tecnologías digitales. Y digo transición porque el confinamiento y la “nueva normalidad” han puesto en jaque a aquellas voces que siguen reivindicando que la escuela no debe tener contacto con lo digital (Livingstone y Haddon, 2009; Monsoriu, 2008), y, aunque hay discursos que defienden que la educación *online* no puede ser de calidad en sí misma y que es un “parche”,

necesitamos invertir en la alfabetización y la infraestructura digitales, evolucionar hacia el aprendizaje de cómo aprender, revitalizar el aprendizaje continuo y reforzar los vínculos entre los sectores formal e informal de la educación.

Debemos también aprovechar los métodos de enseñanza flexibles, las tecnologías digitales y la modernización de los planes de estudios, velando al mismo tiempo por que el personal docente y las comunidades tengan un apoyo sostenido. (Naciones Unidas, 2020)

La alfabetización y las infraestructuras digitales pueden suponer recursos indispensables. La alfabetización digital, como he desarrollado durante la investigación, era un requerimiento en la formación del alumnado de secundaria incluso antes de la situación devenida por el coronavirus. Actualmente, es una necesidad para mitigar los efectos negativos que suponen para el alumnado y la sociedad que suspendan las clases (Sanz, 2020). Pero no solo hablo del acceso a las infraestructuras digitales, sobre el que volveré, sino que enfatizo el papel protagonista de la alfabetización digital del alumnado y del profesorado.

A final de marzo de 2020 y según la UNESCO en el mundo hay más de mil quinientos millones de estudiantes afectados por el Coronavirus, lo que supone un 89,4% del total de estudiantes inscritos en 184 países que

han implantado cierres (UNESCO 2020 a). Otros países han hecho cierres localizados y en la mayor parte de países se experimentarán interrupciones educativas. UNICEF (2020). En: (Cotino, 2020, p.3)

En España, el profesorado ha tirado de ingenio y de los recursos a su disposición para que el alumnado no sufra las consecuencias de la desescolarización (Cabrera, 2020). Aunque algunas y algunos han intentado sostener los modelos educativos más tradicionales para frustración tanto de sí mismos como del alumnado, otras y otros docentes han procurado adecuarse lo mejor posible a los requerimientos “del directo”. Un ejemplo es que la cuenta de Teresa, que comparte en Instagram recursos educativos para docentes, casi ha doblado el número de seguidores desde que en Marzo se suspendieron las clases presenciales. Reitero que el buen hacer del profesorado depende, de una parte, de querer hacer y de otra, de saber hacer (Larrosa, 2010; Esteve, 2009a, 2009b; Imbernon, 2000), es decir, si nos enfrentamos a una situación nueva en educación sobre la que las Naciones Unidas afirman que: “la pandemia del COVID-19 ha causado la mayor disrupción que ha sufrido nunca la educación” (Naciones Unidas, 2020), no puede ser sin la formación adecuada para el profesorado (de la que tanto el propio profesorado como la administración educativa son responsables) para que las y los docentes cuenten con las herramientas y recursos necesarios para afrontarla.

Lo mismo pasa con la formación del alumnado (que, como he señalado en varios momentos, depende directamente de la correcta formación previa del profesorado). La alfabetización digital es fundamental para plantear una educación que se sustente en medios digitales. Además de ser un requerimiento social, habida cuenta de la importancia de los recursos digitales, el coronavirus ha convertido en indispensable la alfabetización digital para el desarrollo educativo. A este respecto, Cotino señala que “la pesadilla del coronavirus nos despierta de cierto letargo en la educación y nos obliga a asumir el cambio de siglo y nos brinda la oportunidad de mejorar mucho la educación gracias a la transformación digital” (Cotino, 2020, p.1).

Además de la importancia de la formación en alfabetización digital, es indispensable que el alumnado acceda al modelo formativo. La tecnología

posibilita el cambio en los modelos y permite que la educación se adecúe a las necesidades derivadas del coronavirus, al posibilitar que los espacios y tiempos que contienen el conocimiento se desdibujen para adecuarse a la realidad educativa, que ya no es necesariamente presencial en el aula. No obstante, el acceso a estas tecnologías se vuelve indispensable. Este requerimiento ha ganado mucha importancia por la situación que vivimos pero no es nuevo, “La literatura y la investigación empírica subrayan los efectos positivos de saber manejar ordenadores y acceder a Internet, ya que este hecho está relacionado positivamente con la capacidad de las personas para relacionarse socialmente, mejora los resultados escolares” (Castaño et al., 2008, p.19), entre otras cuestiones.

Internet es un nuevo paradigma y su acceso ha pasado a ser una necesidad esencial humana que debe estar garantizada como derecho humano y con protección constitucional iusfundamental. [...] Esta nueva dimensión de un derecho fundamental necesariamente debe conectarse con el derecho a la educación, especialmente cuando sus objetivos deben lograrse a través de internet. Y lo cierto es que los peligros para la igualdad en la educación se dan en muy buena medida con relación a la garantía de acceso y la alfabetización digital. (Cotino, 2020, p.12-13)

La brecha digital es protagonista de la situación actual en educación y supone un hándicap para el alumnado con menos recursos. “A pesar de las clases impartidas por radio, televisión y en línea, y de los mejores esfuerzos de docentes y progenitores, sigue habiendo muchos alumnos a los que no se ha llegado” (Naciones Unidas, 2020). Cabrera expone, en un pormenorizado artículo sobre las desigualdades de oportunidades educativas que trae consigo el coronavirus, las imposibilidades que supone la falta de acceso a la formación digital. Uno de los datos que presenta al respecto es el número de alumnado en España que no tiene ordenador en el domicilio familiar:

Hemos constatado ya que la proporción de hogares sin ordenador en familias que tenían niños alcanzaba la cifra de 343 624 en el caso de niños viviendo en hogares monoparentales y que ascendía a 448 425 en hogares con pareja y al menos un niño, dando un total de 792 049

hogares en España de familias con niños que no cuentan con ordenador.
(Cabrera, 2020, p.125)

En el mismo artículo, entrevista al director del Instituto más grande de Canarias, que señala que el 10% del alumnado de su centro no tiene ordenador, y añade: “prácticamente la totalidad del alumnado dispone de móvil, pero que no es de utilidad para un seguimiento continuado y diario de la enseñanza online” (*Ibid.*, p.126). Es cierto, que parte del alumnado no tiene megas o el móvil al que pueden acceder es el de algún familiar que no necesariamente está en el domicilio durante el horario lectivo, como afirmó un maestro en una carta abierta dirigida a María José Guerra, ahora ex consejera de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias¹¹³. Y también hay que tener en cuenta que un móvil no tiene las mismas posibilidades y limitaciones que una Tablet o un ordenador para poder soportar todas las tareas y modos del aprendizaje digital. Pero no es menos cierto que el móvil es y debería plantearse como una herramienta válida para la enseñanza online, especialmente si es la única de las que se dispone. Aunque no es la herramienta más adecuada porque sus rasgos, tanto técnicos como normativos y comerciales dificultan muchas tareas, si hay alumnado que lo utiliza como único medio de acceso a internet habría que aprovecharlo (adecuando todo lo posible la metodología), pero si a esto además sumamos las posibilidades, en cuanto a accesibilidad, de los móviles parece que afirmaciones que no los tienen en cuenta vuelven sobre el desconocimiento de la alfabetización digital, que insisto, con una metodología adecuada y adaptada, ayudaría a sacar provecho a las herramientas de que disponga cada alumna y cada alumno para no dejar a nadie atrás.

Al inicio de mi investigación, en 2016, pensaba en Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género que podía aportar beneficios. Hoy, después de haber ahondado en la investigación y en el contexto de la pandemia, creo que es una gran alternativa a otros modelos formativos. Tanto los teléfonos móviles como los espacios que el alumnado conoce y utiliza (como Instagram), son clave en el desarrollo de esta nueva

¹¹³ En respuesta a su desatino al llamar al profesorado dinosaurios.

educación, que viene marcada por la importancia de no suspender la docencia (Sanz, 2020), por el imperativo de sacar partido de los recursos digitales y por la importancia de, ahora más que nunca, incluir ya tender a los intereses (McLuhan, 1996), las expectativas y necesidades del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Abe, P. & Jordan, N. (2013). Integrating Social Media into the Classroom Curriculum. *About Campus*, 18(1), 16-20
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). *Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?* En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. (pp.13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología
- Adell, J. y Castañeda Quintero, L. J. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 462, Sección Monográfico, Diciembre 2015, Editorial Wolters Kluwer, 1-4
- Aguaded, E.M., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A. J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Currículum*, 23, 179-201
- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L., y Quintana, M. (2014). Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía, en un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-31
- Alonso, L. R. (1994), "*Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis, pp. 225-240
- Amar, V. (2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 27, 79-87
- Amar, V. (2017). La importancia de la TAC en la educación y cambios sociales. *Revista de estudios socioeducativos. ReSed*, (5), 16-28
- Amirault, R. (2012). Distance Learning in the 21st Century. University: Key Issues for Leaders and Faculty. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(4), 253-265
- Ander-Egg, E. (1999) *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Anderson, P. (2007): "What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education", *JISC Technology and Standards Watch*, 1-64
- Araujo, U., Fruchter, R., Garbín, M.C, Nóbilo, L., & Arantes, V. (2014). The reorganization of time, space, and relationships in school with the use of active

learning methodologies and collaborative tools. *ETD: Educação Temática Digital*, 16(1), 84-99

Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Area, M. y Correa, J. M. (2010). *Las Tic entran en las escuelas. Nuevos retos educativos, nuevas prácticas docentes*. En J. De Pablos, M. Area, J. Valverde, y M. Correa (Eds.), *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC* (pp. 43–80). Barcelona: Graó.

Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19 (38), 13-20

Ariès, P. y Duby, G. (2000). *Historia de la vida privada. Del imperio al año mil*. Madrid: Taurus.

Aritio, F. D. A. B. (2007). La formación profesional basada en la competencia. *Avances en Supervisión Educativa*, 7, 1-20

Aroca, C., Ros, C., y Varela, C. (2016). Programa para el contexto escolar de prevención de violencia en parejas adolescentes. *Educación*, 52(1), 11-31

Bainbridge D. (2010). *Adolescentes: Una historia natural*. Duomo Editorial.

Ballesteros, J. C. y Megías, I. (2015). *Jóvenes en la red: un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Bandura, A. y Walter, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23–38). Barcelona: Graó.

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5, 19–31

Barrero, B., y Domingo, J. (2010). Integrar competencias básicas y aprendizajes imprescindibles: Potencial curricular de las actividades globalizadoras. II Congrès Integral de Didactiques, 2010. Recuperado de: <http://dugidoc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/2826/297.pdf?sequence=1>

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.

- Bauman, Z. (2005a). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2005b). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós estado y sociedad.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires: Paidós estado y sociedad.
- Bauman, Z. (2009). *Does ethics have a chance in a world of consumers?* Cambridge: Harvard University Press.
- Beer, D. (2008). Social network(ing) sites...Revisiting the Story so far: a Response the Danah Boyd and Nicole Ellison'. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(2), 516- 529
- Bernete, F. (2009). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 97 – 114
- Bernete, F. (2010). Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital. Disertaciones. *Anuario Electrónico de Estudios En Comunicación Social*. 3 (1), 59-79
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (coomp.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender: Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Blanco Blanco, Á. (2007). Programación y evaluación por competencias. *Presentación en la Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado de: http://www.xtec.cat/crp_granollers/capsestudi/noucurri/6univmadrid.pdf.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Boczkowski, P., Mitchelstein, E. y Matassi, M. (2017). Vivir en las redes. Cultura digital. *Anfibia*. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/vivir-en-las-redes/>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30

- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60
- Bolter, J. y Grusin, R. (2000). Remediation. Understanding New Media. Cambridge: MIT Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in Education, society and cultura*. Londres: Beverly Hills.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2005): «Campo, fuera de campo, contracampo», en Lahire, B. (dir.): *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 29-69
- boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230
- boyd, d. (2010). Social Network Sites as Networked Publics. Affordances, Dynamics, and Implications. Z. Papacharissi (Ed.), *A Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites*. Nueva York: Routledge, 39-58
- boyd, d. (2014). *It's Complicated*. New Haven/Londres: Yale University Press.
- Bradbury-Jones, C., Sambrook, S., & Irvine, F. (2009). The phenomenological focus group: an oxymoron? *Journal Of Advanced Nursing*, 65(3), 663-671
- Buckingham, D. (2011). Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium. London: Royal Institute of British Architects.
- Bullingham, L. & Vasconcelos, A. C. (2013). "The presentation of self in the online world": Goffman and the study of online identities. *Journal of Information Science*, 39(1), 101–112
- Butler, J. (2005). *Dar cuenta de sí mismo: Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336
- Caballero, J. J. (1998). La interacción social en Goffman. *Reis*, 83(98), 121–149
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*. 21(45), 4-19

- Cabrera Rodríguez, L. J. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139
- Calderón-Cañola, S. (2010). Redes Sociales Virtuales: un medio efectivo en la prestación y distribución de servicios en línea. Primer Simposio Brasileño de Ciencia de los Servicios. Recuperado de: <http://www.reser.net/file/99612/>
- Calero, M. (2000). *Metodología activa para aprender y enseñar mejor*. Lima: San Marcos.
- Calvo, S. y San Fabián, J. L. (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: representaciones del yo en formato imagen. Selfies, young people and sexuality in Instagram: self - representation on image format. *Revista de Medios y Educación*, 52, 167-181
- Campos-Freire, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 287–293
- Cantillo, L., Martín Seoane, G. y Pulido, R. (2013). *La formación del profesorado de secundaria y los cambios sociales: evolución y comparación de los planes de estudios de las universidades españolas*. En Pérez, M^a, y Molero M^a (Comps.). *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp.281- 284). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Cappella, E., Neal, J. & Sahu, N. (2012). Children's Agreement on Classroom Social Networks: Cross-Level Predictors in Urban Elementary Schools. *Journal of Developmental Psychology*, 58(3), 285-313
- Carabaña Morales, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 15-31
- Cárdenas, J. (2018) *Investigación cuantitativa*. trAndeS Material Docente, No. 10, Berlín: trAndeS - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina
- Caride, J. A., Lorenzo, J. J., y Rodríguez, M. Á. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 20, 19-60
- Caro, L. (2015). WhatsApp y la búsqueda de control de la situación informacional por parte de los jóvenes. *Sphera Publica*, 15, 76-96
- Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro*. Cuenca: Colección Monografías.

Castaño (Coord.) Añino, S., Bertomeu, M., Castaño, C., González, A., Martín, J., Sainz, M., Sallé, M. y Vázquez, S. (2008) *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Castells, M. (1998). *La era de la información, Vol I La sociedad red, Vol. II El poder de la identidad, y Vol. III Fin de milenio*. Madrid: Alianza.

Castells, P. y Silber, T. (1998). *Guía práctica de la salud y psicología del adolescente*. Barcelona: Planeta.

Castillo Ochoa, P. y de Benito Crosetti, B. (2008). Cambios, novedades y procesos de innovación. *Innovación educativa y uso de las TIC*. 31-42

Cebrián de la Serna, M. (2003), Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria, en M. Cebrián (coord.), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*, Madrid, Narcea, 21-36

Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*, Santiago de Chile, CEPAL y Naciones Unidas. Santiago de Chile, Chile.

Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Debate.

Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-58

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (25)1-24

Coll, C. (2013). *La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación*. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 61-82

Contreras, S. A. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Revista De Formación Universitaria*, 1(3), 3-11

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.

Cotino Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, 6(21), 1-29

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-48

Darling-Hammond, L., & Wei, R. (2009). State of the profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2), 42–44

De Beauvoir, Simone (1949) *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Madrid: Cátedra.

De Bono, E. (2008) *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós.

De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *DIM: Didáctica, innovación y multimedia*, 13, 1-8

De Haro, J.J. (2011). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Domínguez, D. C. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68

Elogia (2019) Estudio Anual de Redes Sociales. Interactive Advertising Bureau España.

Erikson, E. H. (2004). *Sociedad y adolescencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 150-173

Esteve, J. M. (2009a). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial Teacher training. Theoretical basis

for the development of pre-service training programs. *Revista de Educación*, 350, 15-29

Esteve, J. M. (2009b). La docencia: competencias, valores y emociones. Seminario Internacional de Educación. Lima. Perú.

Fausto-Sterling, A. (2006). En *Cuerpos sexuados*. Barcelona: Melusina.
Feixa, C. (2006). Estilos de vida de los niños en la cultura digital. *Panorama social*, 3, 54-63

Fernández, J. T. (2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 491-513

Finkel, L., Parra, P., & Baer, A. (2008). La entrevista abierta en investigación social: trayectorias profesionales de ex deportistas de élite. *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*, 127-154

Funes Artiaga, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema?. *Papeles del psicólogo*, 23(84), 1-8

Furman, R. L. (2015). *Technology, reading and digital literacy : Strategies to engage the reluctant reader*. Oregón: International Society for Tech in Ed.

García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen III: Investigación Cualitativa y Evaluativa*. Madrid: UNED.

García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Documento electrónico. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf

García, A., y Martín, A. (2013). Aplicando el EEES en la Universidad española: un estudio de caso sobre la utilización de metodologías 2.0 en las nuevas titulaciones de grado. *Historia y comunicación social*, 18(1), 603-613

García-Valcárcel, A. (2013). Las implicaciones educativas en las redes sociales. En Aguaded, J.L. (coord.) *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. (pp. 91-116). Madrid: Alianza.

García-Bacete, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60

Garzón, A. (2012). Cambio de actitudes autoritarias en ambientes educativos. *Psicología Política*, 45, 61-84

Gibbs Jr, R. W. (2005). *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press.

- Gilster, P., & Glister, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Jimeno Sacristán, J. (comp.), Pérez Gómez, A.I., Martínez. J.B., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J.M. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1990). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1977) "The arrangement between the sexes", *Theory and Society*, 4(3), 301-331
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Calvo, G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 1(18) 397-412
- González Ramos, A. M., Vergés Bosch, N., & Martínez García, J. S. (2017). Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías. *REIS*, 2017, 159, 73-90.
- Gordo, A., Rivera, J. D., Díaz-Catalán, C y García, A. (2019). Factores de socialización digital juvenil. Estudio Delphi. *Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)*, Recuperado de: http://www.adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/monografias-y-estudios/ampliar.php/ld_contenido/127026.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln (1.994): *Competing paradigms in qualitative research*, en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*, (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- Hall, S. (1996) *¿Quién necesita identidad?* en Hall, S. y du Gay, P. (comp) *Cuestiones de identidad cultural*, (pp.13-39). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Hall, S. (2010) *Sin garantías. Trayectos y problemáticas en estudios culturales*. Colombia: Envión editores.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia profesorado*. Madrid: Morata.

Hernández Sampieri, R. (coord.) (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.

Hu, Y., Manikonda, L., & Kambhampati, S. (2014). What We Instagram: A First Analysis of Instagram Photo Content and User Types. In ICWSM

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.

Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2007a). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

INE (2009). Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten. Categoría y curso. España: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de: www.ine.es

INE (2019) Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Notas de prensa. Recuperado de: https://ine.es/prensa/tich_2019.pdf

INE (2020). Palmas, Las: Población por municipios y sexo. España: Instituto Nacional de Estadísticas. Recuperado de: www.ine.es

INEE (2019) ¿Qué es TALIS? Recuperado de: <http://blog.intef.es/inee/2019/06/10/publicacion-del-informe-talis-2018/>,

Islas, O., y Ricaurte, P. (2013). *Investigar las redes sociales. Comunicación total en la sociedad de la ubicuidad*. México: Razón y Palabra.

Jiménez Nieto-Sandoval, (2020) "Maestro en tiempos de coronavirus" *La provincia*. Recuperado de: <https://www.laprovincia.es/opinion/2020/04/05/maestro-tiempos-coronavirus/1271959.html>

Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Ludgate, H. (2013). NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition. Austin, Texas. Recuperado de: <http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>

- Kemp, S. (2018). Digital in 2018. Recuperado de:
<https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>
- Kemp, S. (2019) Digital in 2019. Recuperado de:
<https://wearesocial.com/blog/2019/01/digital-2019-global-internet-use-accelerates>
- Webb, C., & Kevern, J. (2001). Focus groups as a research method: a critique of some aspects of their use in nursing research. *Journal of advanced nursing*, 33(6), 798-805
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Ediciones Manantial.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Ediciones Manantial.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. (1995) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52
- Lasén, A. (2015) Las mediaciones digitales en las formas de espacializar y de ritmar en la vida cotidiana de las y los jóvenes. *METAMORFOSIS. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. (3) 48-61
- Lasén, A. (2019). Lo ordinario digital: digitalización de la vida cotidiana como forma de trabajo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 37(1), 313-330
- Lasén, A. y Casado, E. (eds.) (2014). *Mediaciones tecnológicas: cuerpos, afectos y subjetividades*. Madrid: CIS.
- Lasén, A., y Puente, H. (2016). La cultura digital. López Gómez, Daniel, *Tecnologías sociales de la Comunicación. Materiales Docentes de la UOC, Módulo Didáctico*, 3, 1-45
- Leahy, D. & Dolan, D. (2010). *Digital Literacy: A Vital Competence for 2010?* In Reynolds, N. & Turcsányi-Szabó, M. (Eds.). *Key Competencies in the Knowledge Society*. (pp.210-221). Berlin: Springer.
- Lee, E., Lee, J.-A., Moon, J. H. & Sung, Y. (2015). Pictures speak louder than Words: Motivations for using Instagram. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 18(9), 552–556
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 04-05-2006).

- Lévy-Leboyer, C. (1996) *La gestion des compétences*. Paris: les Éditions d'Organisation.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413 – 421
- Light, B., Burgess, J., & Duguay, S. (2018). The walkthrough method: An approach to the study of apps. *New Media & Society*, 20(3), 881-900
- Livingstone, S. (2009) *Children and the internet. Great expectations, challenging realities*. Cambridge: Polity.
- Livingstone, S. y Haddon, L. (2009) *EU Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online. Recuperado de: www.eukidsonline.net.
- López, G. y Ciuffoli, C. (2012) *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía.
- López-Francés, I. y Vázquez Verdura, V. (2014). La perspectiva de género y el papel de la Universidad en el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 241-261
- Lu, J., & Churchill, D. (2014). The Effect of Social Interaction on Learning Engagement in a Social Networking Environment. *Interactive Learning Environments*, 22(4), 401-417
- Madden, M., Cortesi, S., Gasser, U., Lenhart, A. & Duggan, M. (2012). Parents, Teens, and Online Privacy. Washington D. C. *Pew Internet & American Life Project*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537515.pdf>
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *REIS*, 79, 81-112
- Martín, E., Manso, J., Pérez, E. M. y Álvarez, N. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid: FUHEM Educación, 2010.
- Martínez González, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa. Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez- González, F. (2013). Los trabajos tutorizados como método de aprendizaje a través de la investigación y la aplicación de las nuevas tecnologías. *Ariadna: cultura, educación y tecnología*, 1(1), 53-57
- Martínez, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *cuadernos de pedagogía.*, 375, 78–82

Marwick, A. y boyd, d. (2011). "I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience". *New Media & Society*, 13 (1), 114-133

Mcluhan, M, (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.

Melero, J. (2013). *Realidades y mitos de la convivencia en los centros de secundaria*. En Pérez, M.C., Molero, M. M. (Ed). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp.87-91). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

Merchant, G. (2009). Web 2.0, New Literacies, and the Idea of Learning through Participation English Teaching. *Practice and Critique.*, 8(3), 107-122

Mifsud, E. (2010). *Buenas prácticas TIC*. Valencia: Generalitat valenciana. Recuperado de: http://www.cece.gva.es/dgite/docs/Buenas_Prac_Tic.pdf

Monsoriu, M. (2008). *Manual de redes sociales en Internet*. Madrid: Creaciones Copyright.

Monsoriu, M. (2009). *Manual de redes sociales en Internet. Aprende a usar Tuenti, Facebook, Fotolog, Myspace, etc. ¡Mejor que tus hijos!* Madrid: Creaciones Copyright.

Montealegre, G. C. (2019). *Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias* (2a. ed.). Colombia: Ediciones Unibagué.

Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Madrid: Clave Intelectual.

Muñoz, C. y Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom. *Society for Information Technology and Teacher Education Conference*, 1-13

Nacenta, L. (2010). Las TIC: una reflexión filosófica. *Forma: revista d'estudis comparatius. Art, literatura, pensament*. 119-123

Naciones Unidas, (2020) Presentación del informe de políticas sobre la educación y el covid-19: construir hoy el futuro de la educación. Recuperado de: <https://www.un.org/es/coronavirus/articles/future-education-here>

Navarro, H. R. y Monge, A. G. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(1), 59-72

Negrín, O. (2006). *Historia de la Educación Española*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Nunes, W. y Carvalho de Assis, A. (2013). Formación de profesores y diversidad. Programas y prácticas pedagógicas. *Revista Retratos de la Escuela, Brasil* 7 (13), 467- 479

OCDE (2009) Teaching and Learning International Survey. TALIS 2008. Informe Español. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee04talys2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1>

OCDE (2014). Teaching and Learning International Survey. TALIS 2013. Informe Español. Recuperado de: http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf

OCDE (2019). Teaching and Learning International Survey. TALIS 2018. Informe Español. Recuperado de: <http://blog.intef.es/inee/2019/06/10/publicacion-del-informe-talis-2018/>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (BOE 29-12-2007).

Ortega F. (1998). Imágenes y representaciones de género. *Asparkía*, 9, 9-20

Ortega, P., Ramírez, M. E., Torres, J. L., López, A., & Al, E. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Ried*, 10(1), 145–173

Padilla, M. (2012). *El kit de la lucha en Internet*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Pardo, C. (2009). *Las TIC: Una reflexión filosófica*. Barcelona: Laertes.

Pérez Gómez, A. (1985). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En Gimeno Sacristán, A. y Pérez Gómez, J. (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95–138). Madrid: Akal.

- Pérez Juste, R. (Coord.) (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 261-287
- Pérez Serrano, G. y De-Juana Olivas, A. (2014) *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez, A. (2008). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas*. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398- 429). Madrid: Morata.
- Pérez, C. y Sanz, P. (2019). Estrategia de marca, influencers y nuevos públicos en la comunicación de moda de lujo. Tendencia Gucci en Instagram. *Revista Prisma Social*, 24, 1-24
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pisani, F. y Piotet, D. (2009) *La Alquimia de las multitudes. Como la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Pons, S (2012) Desarrollo de Modelo de Gestión para Implementación de Soluciones Web basado en nuevas Tecnologías, *Escuela politécnica de ingeniería del ejercito*, 1-146
- Poore, M. (2013). *Using social media in the classroom*. London: Sage.
- Prat, R. y Doval, E. (2005). *Construcción y análisis de escalas*. En Lévy Mangin, J. P. y Varela, J. *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, (pp. 43-89). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Prensky, M. (2011) *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Recapacita. (2015). Programa para la innovación pedagógica. *Fundación Mapfre*. Recuperado de http://recapacita.fundacionmapfre.org/?emv_mid=5372572&emv_rid=25279942985
- Requena Santos, F. (1989). El concepto de red social Le concept de réseau social. *REIS*, (48), 137-152
- Revilla, J. C. (1996). *La identidad personal en la pluralidad de sus relatos: estudio sobre jóvenes*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Revilla, J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers. Revista de Sociología*, 63, 103-122
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez Ledo, C., Celma, L., Orejudo, S., & Rodríguez Barreiro, L. (2012). Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA.
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. En Soler Castillo, S. (comp.) *Lenguaje y educación: perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, 28, 13-43
- Rubin, R. & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Reino Unido: Sage.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).
- Salinas Ibañez, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 5, 99-120
- Sancho, J.M., Hernández-Hernández, F., Martínez, S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., Larráin, V., Creus, A. S., Domingo, L. y Vidiella, J. (2014). *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)*. Síntesis y principales resultados y contribuciones. Comunicación presentada al simposio: Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013. 528 p. El proyecto IDENTIDOC y ponencias invitadas. 11-23
- Sanmartín, A. y Megías, I. (2020). *Jóvenes, futuro y expectativa tecnológica*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.3629108
- Santiago, R., Trbaldo, S., Kamijo, M. y Fernández, Á. (2015). *Mobile learning: nuevas realidades en el aula*. Barcelona: Océano.

Sanz, I., “Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación”, en Magisterio, 19.3.2020, Recuperado de: <https://www.magisnet.com/2020/03/efectos-de-la-crisis-del-coronavirus-sobre-la-educacion/>

Sanz, Ismael; Sáinz, Jorge y Capilla, Ana (2020): “Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación”. *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*. Recuperado de: <https://www.oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf>

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123–146

Serrano, M., y Pérez, M. D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre bullying. *REOP*, 22(1), 56-68

Serrano-Puche, J. (2012). “La presentación de la persona en las redes sociales. Una aproximación desde la obra de Erwing Goffman”. *Anàlisi*. 46: 1-17 Recuperado de: <http://analisi.cat/article/view/n46-serrano>

Sibilia, P. (2008) *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sierra, R. (1992). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Shirky, C. (2003). People on page: YASNS.Corante's Many-to-Many. Recuperado de: http://many.corante.com/archives/2003/05/12/people_on_page_yasns.php

Sossa Rojas, A. (2011) Análisis desde Michael Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(28) 559-581

Stutzman, F., Gross, R. & Acquisti, A. (2012). Silent Listeners: The Evolution of Privacy and Disclosure on Facebook. *Journal of Privacy and Confidentiality*, 4 (2), 7-41

Subirats, M. (1988). Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de pedagogía*, (161), 32-34

Subirats, M. (1999). Género y escuela. *Iguales o diferentes*, 19-31

Subirats, M. S. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78

- Subirats, M. (2011). *La sociedad del conocimiento y las dificultades de su producción*. Barcelona: Península.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 2 (13), 1-15
- Terrón Caro, T. y Cobano-Delgado Palma, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación: Pensamiento, Cultura y Sociedad*, 385-400
- Tierney, W. G., Corwin, Z. B., & Ochsner, A. (2018). *Diversifying Digital Learning : Online Literacy and Educational Opportunity*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bogotá: Plaza & Janes Editores Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torrado, M. (2004). *Estudios de encuesta*. En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 231-257). Madrid: Editorial la Muralla.
- Torres, J. (1991): *El currículum oculto*. Ed. Morata. Madrid.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Tyner, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar*, 30(XV) 79-85
- UNESCO (2020). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. Recuperado de: <https://www.es.unesco.org/covid19/education-response/consecuencias>.
- Urbina, C., Simón, C., Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217
- Urraco, M., y Revilla, J.C. (2015). La producción académica: treinta años de tesis doctorales sobre juventud en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 110, 217-237
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. (Vol. 32) Madrid: CIS.
- Weiss, R. (1995). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. Nueva York: The Free Press.

Wesch, M. (2009/2014). *YouTube y tú. Experiencias de autoconciencia en el colapso contextual de la webcam*. En: Lasén, A. y Casado, E. (eds.). *Mediaciones tecnológicas: cuerpos, afectos y subjetividades* (pp. 135-152). Madrid: CIS.

ANEXOS

Anexo I. Competencias que debe adquirir el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

Según lo expuesto en la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (BOE 29-12-2007). Las competencias que debe adquirir el alumnado del MFP tal y como se recogen en la normativa son:

1. Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
4. Concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo; desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes.

5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características históricas de la profesión docente, su situación actual, perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época.
11. Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.

Anexo II. Leyes educativas en España. Listado cronológico de las leyes y reformas más relevantes en la educación Española.

Los cambios en materia de educación se han sucedido a lo largo del tiempo, por cuestiones de adaptación a los cambios sociales y también porque la legislación educativa está fuertemente ligada a la ideología dominante (de cada legislatura). Lo que pensamos que es cultura, los valores y normas, la perspectiva sobre las necesidades sociales, etc. marcan los cambios en educación. A continuación enumero las leyes educativas que han sido más importantes en España. En la constitución de 1812 se recoge la Educación como una responsabilidad de carácter nacional del Estado, afirmación que sienta las bases del sistema educativo actual, a saber, estatal, gratuito y con una parte obligatoria (Negrín, 2006). A partir de ahí y a lo largo de los más de doscientos años que han pasado desde las Cortes de Cádiz, se han sucedido las distintas leyes¹¹⁴:

- **Informe Quintana** (1813). Regula la uniformidad educativa y los tramos de la instrucción pública.
- **Reglamento General de la Instrucción Pública** (1821) La instrucción se divide en educación pública y privada. Aparecen los niveles de enseñanza como primera, segunda y tercera enseñanza.
- **Plan Calomarde** (1824-1826). Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades de España. Planteó una educación absolutista.
- **Plan General de Instrucción Pública** o Plan del duque de Rivas (1836). Real decreto de 4 de agosto de 1836 Educación moderada primaria, secundaria y superior.
- **Plan Pidal** (1845). Real decreto aprobando el Plan General de estudios 17 de septiembre de 1845. Enseñanza como derecho estatal con control gubernamental.
- **Ley de Instrucción Pública** o Ley Moyano (1858). Fue la primera ley integral de educación en España. Busca fundamentalmente dar solución al analfabetismo del país. Implica cambios tanto en la estructura como

¹¹⁴ Todas las leyes y datos según lo que se recoge en el boletín oficial del estado al que corresponde cada una.

en los requisitos de la educación ya que: regula la administración y gestión educativa, los niveles educativos de primera y segunda enseñanza, los centros de educación públicos y privados y la formación del profesorado público.

- **Ley sobre Educación Primaria** (1945). Regula la educación primaria.
- **Ley de Ordenación de la Enseñanza media** (1953). Aplica a la educación secundaria.
- **LGE** (1970). Aunque hay variaciones (LEP de 1945, LOEM de 1953) la Ley Moyano se mantiene en esencia hasta que se promulga la Ley General 12/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970. La LGE estructura todos los niveles educativos que siguen las siguientes divisiones: Educación Maternal, Preescolar, Educación General Básica (ciclo inicial, medio y superior), Enseñanzas Medias (bachillerato unificado polivalente BUP y formación profesional) y la Educación Superior (diplomatura, licenciatura, doctorado).

Las siguientes leyes, enmarcadas en la Constitución Española de 1978, se suceden más rápido.

- **LOECE** (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
- **LODE** (1985). Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- **LOGSE** (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo, 1990. Regula la estructura de todas las enseñanzas no universitarias.
- **LOPEG** (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.
- **LOCE** (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación, 2002.
- **LOE** (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, 2006. Regula los contenidos educativos y los objetivos transversales. Implanta el Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria

Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

- **LOMCE** o ley Wert (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013. Regula la autonomía de los centros y los contenidos curriculares.
- **LOMLOE** o ley Celaá (2019). Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 (LOE). Busca modernizar el sistema educativo, recuperar la equidad y la inclusión, mejorar los resultados y estabilizar el sistema educativo.

Anexo III. Cuestionario para el profesorado de secundaria.

El cuestionario para las profesoras y los profesores se pasó en formato digital. Las preguntas que aquí se recogen son la lista de cuestiones que se trató pero con otro formato.

1. Género
Mujer
Hombre
Otro:
2. Edad
20-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 Más de 60
3. Titulación. Escoja todas las respuestas correctas.
 - a. Diplomatura
 - b. Licenciatura
 - c. Grado
 - d. Máster
 - e. Doctorado
4. Escriba todos los cursos en los que ejerce la enseñanza.
5. ¿Qué asignatura o asignaturas imparte?

6. Centro
 - a. Público
 - b. Privado
 - c. Concertado
 - d. Actualmente no ejerce

- ¿Cómo se llama el centro?
7. Años ejerciendo como docente
0 1-4 5-8 9-12 13-16 16-19 Más de 20
8. ¿Durante su formación universitaria cursó asignaturas sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?
Sí No
Si ha contestado no, por favor vaya a la pregunta 10
9. ¿Cree que esa formación ha sido útil en su desempeño profesional? (opcional)

- a. Mucho
- b. Bastante
- c. Algo
- d. Poco
- e. Nada

10. ¿Ha realizado cursos sobre TIC a lo largo de su vida profesional?

- a. No
- b. Sí, 1
- c. Sí, 2
- d. Sí, 3
- e. Sí, más de 3

Si ha contestado No, por favor vaya a la pregunta 13

11. Escoja la afirmación que refleje mejor cómo de útil ha sido la formación en TIC que ha recibido (opcional)

- a. Muy útil. Le he sacado mucho provecho
- b. Útil. Aprendí cosas interesantes
- c. Algo he podido usar
- d. Poco útil. Creo que podría haber sido más provechosa
- e. Nada útil

12. La formación recibida ha sido sobre (Escoja todas las opciones correctas): (opcional)

- a. Integración de las TIC en el aula
- b. Uso de TIC en asignaturas específicas
- c. Formación en el uso de algún programa
- d. Uso de recursos como la pizarra digital, etc.
- e. Otros. En caso de ser así, por favor indique cuáles. _____

13. ¿Cree que debería formarse en TIC?

- a. No. No me parece útil
- b. No es necesario
- c. No me lo he planteado
- d. Si debería
- e. Es muy necesario

14. ¿Para usted es importante la formación en TIC?

Sí No

15. ¿Cree que actualmente se facilita la formación continua del profesorado?

Sí No

16. ¿Tiene alguna Red Social?

Sí No

Si ha contestado No, por favor vaya a la pregunta 21

17. Marque todas las redes sociales que utilice ordenándolas de más uso a menos (8-1) (opcional)

- a. Facebook
- b. Whatsapp
- c. Youtube
- d. Twitter
- e. Instagram
- f. Linkedin
- g. Pinterest
- h. Otra. Indique cuál _____

18. Marque las opciones que reflejen mejor el uso que da en su vida cotidiana a las redes sociales ordenándolas de mayor a menor uso (opcional)

- a. Tengo alguna cuenta creada pero hace más de un mes que no la abro
- b. No les presto mucha atención. Las uso alguna vez a la semana
- c. Como entretenimiento en mis ratos libres
- d. Como herramienta de comunicación
- e. No comparto casi nada
- f. Veo lo que comparten amigos y familia
- g. Veo lo que comparten famosos, medios de comunicación, etc.
- h. Comparto cosas y veo las de los demás
- i. Como herramienta de búsqueda de información
- j. Las uso bastante, aunque puedo prescindir de ellas
- k. Para todo. Son imprescindibles para mi

19. ¿Cuánto usa las redes sociales? (opcional)

- a. Varias veces al día
- b. Una vez al día
- c. Varias veces a la semana
- d. Una vez a la semana
- e. No recuerdo la última vez que usé una red social

20. ¿Cómo ha aprendido a utilizar las Redes Sociales? (opcional)

- a. No he aprendido
- b. He realizado cursos
- c. He buscado por internet
- d. Alguien de mi entorno me ha resuelto las dudas
- e. Con el uso

21. Escoja un máximo de dos opciones que expresen lo que usted siente:
- a. Las redes sociales no me gustan, me despiertan rechazo
 - b. Las redes sociales no me interesan
 - c. Las redes sociales están bien para adolescentes y jóvenes como un entretenimiento
 - d. Tengo redes sociales pero no les hago mucho caso
 - e. Suelo visitar redes sociales cuando no tengo nada que hacer
 - f. Uso mucho las redes sociales como entretenimiento
 - g. Las redes sociales son muy útiles a nivel personal y profesional
22. ¿Conoce Instagram?
- Sí No
- Si ha contestado No, por favor vaya a la pregunta 30
23. ¿Utiliza Instagram?
- Sí No
- Si ha contestado No, por favor vaya a la pregunta 29
24. ¿Qué uso hace de Instagram? Seleccione un máximo de 2 respuestas. (opcional)
- a. Lo uso para ver cuentas que me interesan.
 - b. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto algo de contenido
 - c. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto bastante contenido
 - d. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto contenido todos los días
 - e. Comparto algo de contenido
 - f. Comparto bastante contenido
 - g. Comparto contenido todos los días
 - h. Invierto más tiempo en crear contenido que en consumirlo
 - i. Invierto más tiempo en consumir contenido que en crearlo
25. Señale cuánto tiempo dedica normalmente a Instagram. (opcional)
- a. Tengo una cuenta pero no sé cuándo fue la última vez que la abrí.
 - b. Varias veces al mes
 - c. Una vez a la semana
 - d. Varias veces a la semana
 - e. Una vez al día
 - f. Varias veces al día
26. ¿Qué perfiles sigue en Instagram? Señale todas las respuestas correctas. (opcional)

- a. Familiares
- b. Amistades
- c. Conocidos/as
- d. Compañeros/as de trabajo
- e. Cantantes
- f. Periodistas
- g. Influencers
- h. Deportistas
- i. Celebrities
- j. Actrices y actores
- k. Modelos
- l. Naturaleza
- m. Animales
- n. Fotografía
- o. Recetas
- p. Deporte, Fitness
- q. Humor
- r. Libros
- s. Marcas deportivas
- t. Revistas
- u. Periódicos
- v. Marcas de moda
- w. Cosmética y maquillaje
- x. Automóvil
- y. Tecnología
- z. Educación
- aa. Ninguno
- bb. Otros: _____

27. ¿Comparte contenido en Instagram? (opcional)

- a. Sí
- b. No. Nunca he compartido nada

Si ha contestado No, por favor vaya a la pregunta 29

28. ¿Qué tipo de contenido comparte? Escoja todas las respuestas correctas y ordénelas de más a menos frecuente. (opcional)

- a. Stories de mi día a día
- b. Stories de ocasiones especiales, viajes, celebraciones, etc.
- c. Stories de comida
- d. Stories de deporte
- e. Stories de mis mascotas
- f. Stories de mi familia
- g. Fotos de mi día a día
- h. Fotos de ocasiones especiales, viajes, celebraciones, etc.

- i. Fotos de comida
- j. Fotos de deporte
- k. Fotos de mis mascotas
- l. Fotos de mi familia
- m. Otro: _____

29. ¿Qué tipo de cuentas suele buscar? Escoja todas las respuestas correctas. (opcional)

- a. Gente que conozco
- b. Temas que me interesan
- c. Gente que quiero conocer
- d. Empresas
- e. Personajes públicos
- f. Ninguna
- g. Otro: _____

30. Si ha contestado **no** a la pregunta 23, ¿Por qué no utiliza Instagram?

- a. En general no me gustan las redes sociales
- b. No me gusta Instagram
- c. No me lo he planteado
- d. Aun no he creado una cuenta pero estoy pensando en hacerlo

31. ¿Cree que la formación en el uso de Redes Sociales como Instagram sería útil en su desempeño profesional?

Sí No

32. ¿Cree que hay diferencias en el uso de Instagram según la edad del usuario?

Sí No

33. ¿Cree que las mujeres y los hombres siguen los mismos tipos de cuentas en Instagram?

Sí No

34. ¿Cree que hay diferencia entre el contenido que publican en Instagram hombres y mujeres?

Sí No

35. ¿Cree que es importante trabajar el uso de las Redes Sociales con el alumnado?

Sí No

36.Cuál de estas frases refleja mejor su opinión:

- a. Instagram y el resto de redes sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela
 - b. No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las Redes Sociales
 - c. No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela
 - d. Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla
 - e. Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela
37. ¿En qué aspectos del uso de Instagram cree que sería beneficioso para usted recibir formación?
- a. En ninguno
 - b. Para uso personal
 - c. Como herramienta pedagógica
 - d. Otro: _____
38. ¿Cree que Instagram puede usarse como herramienta pedagógica?
- Sí No
39. ¿Sabe si su alumnado utiliza Instagram?
- Sí No
40. ¿Hace algún uso de Instagram ligado a su vida profesional?
- Sí No
41. ¿Comparte algún tipo de material con profesorado por Instagram?
- Sí No
42. ¿Sus alumnos y usted se siguen en Instagram?
- Sí No
43. ¿Usa con su alumnado algún *hashtag* para compartir contenido, por ejemplo de las actividades escolares, etc.?
- Sí No
44. ¿Comparte algún tipo de material por Instagram con su alumnado?
- Sí No
45. ¿Ha visto los perfiles de Instagram de su alumnado?
- Sí No
46. ¿Ha comprobado alguna vez si su alumnado hace buen uso de Instagram?

Sí No

47. ¿Alguna vez ha tratado algún tema relacionado con Instagram con su alumnado?

Sí No

48. ¿Cree que Instagram es relevante en la vida de los y las jóvenes?

Sí No

49. Muchas gracias por su colaboración, ¿le gustaría añadir algo más?

Anexo IV. Cuestionario para alumnado de secundaria.

Cuestionario sobre uso de redes sociales en alumnado de secundaria.

Curso:	Edad:	Hombre Mujer Otro	¿Tienes Instagram? Sí No
--------	-------	-------------------------	--------------------------------

1. ¿Qué redes sociales usas? Marca con una X las que usas.

-En las redes sociales que **si** tengas, contesta cuánto las usas poniendo una X.

Red Social	Sí	No entro casi nunca	Una vez al mes	Más de 3 veces al mes	Todas las semanas	Casi todos los días	Varias veces al día
Youtube							
Whatsapp							
Twitter							
Facebook							
Instagram							
Pinterest							

2. ¿Alguna vez en clase han tratado algún tema sobre redes sociales?
Explícalo brevemente.

3. Marca todas las opciones correctas y puntúa las opciones que has marcado de 1 a 5 siendo 1 muy poco y 5 mucho.

Las redes sociales no me gustan, me despiertan rechazo.		
Solo uso las redes sociales si no tengo nada que hacer.		
No les presto mucha atención. Las uso alguna vez a la semana.		
Como entretenimiento en mis ratos libres		
No comparto casi nada.		
Comparto cosas y veo las de los demás.		
Como herramienta para buscar información.		
Veo lo que comparten amigos y familia.		
Veo lo que comparten famosos, medios de comunicación, etc.		
Las uso bastante, pero puedo prescindir de ellas.		
Para todo. Son imprescindibles para mi.		
Otra:		

4. ¿Crees que hay diferencia en cómo se usa Instagram según la edad? ¿Por qué?

5. ¿Crees que las mujeres y los hombres siguen el mismo tipo de cuentas en Instagram? Explícalo.

6. ¿Cuál de estas frases expresa mejor tu opinión? Elige una.

Instagram y el resto de Redes Sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela.	
No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las Redes Sociales	
No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela	
Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla	
Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela	

A partir de aquí contesta solo si tienes Instagram.

7. ¿Cómo usas Instagram? Escoge todas las opciones correctas y puntúa las opciones que has marcado de 1 a 5 siendo 1 poco o muy poco y 5 mucho.

Lo uso para ver cuentas que me interesan		
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto algo de contenido		
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto bastante contenido		
Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto contenido todos los días		
Comparto algo de contenido		
Comparto bastante contenido		
Comparto contenido todos los días		
Invierto más tiempo en crear contenido que en consumirlo		
Invierto más tiempo en consumir contenido que en crearlo		

8. ¿Te molesta cuando alguien te deja de seguir? Sí No
9. ¿Crees que el número de seguidores es importante? Sí No
10. ¿Alguna vez has subido algo si no te apetecía porque no está bien no subir cosas? Sí No.
11. ¿Hay cosas que no subes porque no es de chica o de chico? Sí No
12. ¿Crees que Instagram es importante para estar en contacto con tus amigas y amigos? Sí No
13. ¿Qué perfiles sigues en Instagram? Marca todas las opciones correctas.

Familiares	Amistades
Conocidos/as	Cantantes
Periodistas	Influencers
Deportistas	Celebrities
Actrices y actores	Modelos
Naturaleza	Animales
Fotografía	Recetas
Deporte, fitness	Humor
Libros	Marcas deportivas
Revistas	Periódicos
Marcas de moda	Cosmética y maquillaje
Automóvil	Tecnología
Educación	Ninguno

14. Si compartes algo en Instagram, ¿Qué compartes? Escoge todas las opciones correctas y puntúa las opciones que has marcado de 1 a 5 siendo 1 poco o muy poco y 5 mucho.

Stories de mi día a día	Stories de ocasiones especiales: viajes, celebraciones, etc.
Stories de comida	Stories de deporte
Stores de mis mascotas	Stories de mi familia
Fotos de mi día a día	Fotos de ocasiones especiales: viajes, celebraciones, etc.
Fotos de comida	Fotos de deporte
Fotos de mis mascotas	Fotos de mi familia
Otros:	

15. ¿Crees que hay diferencia en cómo son las fotos y los *stories* que suben las mujeres y los hombres? Explica tu respuesta.

16. Del 1 al 10 cuánto usas Instagram en tu vida en general. Pon algún ejemplo.

17. ¿Te gustaría participar en un debate sobre Instagram con otros compañeros y compañeras? Sí No

Muchas gracias por tus respuestas. Si quieres añade algo más sobre Instagram:

Anexo V. Cuestionario para el alumnado de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas.

El cuestionario para el alumnado de máster MFP se pasó en formato digital. Las preguntas que aquí se recogen son la lista de cuestiones que se trató pero con otro formato.

1. Género
Mujer
Hombre
Otro:
2. Edad
>20 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 < 60
3. Titulación. Escoja todas las respuestas correctas.
 - f. Diplomatura
 - g. Licenciatura
 - h. Grado
 - i. Máster
 - j. Doctorado
4. Especifique concretamente que titulación o titulaciones tiene.
5. ¿Qué estudia actualmente?
6. ¿Alguna vez ha trabajado en algo relacionado con educación?
Sí No
7. ¿Durante su formación universitaria ha cursado asignaturas sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?
Sí No

8. ¿Cree que esa formación será útil en su desempeño profesional?
- Mucho
 - Bastante
 - Algo
 - Poco
 - Nada
9. Si ha recibido formación en TIC, de su opinión. ¿Fue útil?, ¿cambiaría algo?, ¿cree que el enfoque estaba bien planteado?
10. La formación recibida ha sido sobre (Escoja todas las opciones correctas): (opcional)
- Integración de las TIC en el aula
 - Uso de TIC en asignaturas específicas
 - Formación en el uso de algún programa
 - Uso de recursos como la pizarra digital, etc.
 - Otros. En caso de ser así, por favor indique cuáles. _____
11. ¿Cree que debería formarse en TIC?
- No. No me parece útil
 - No es necesario
 - No me lo he planteado
 - Si debería
 - Es muy necesario
12. ¿Para usted es importante la formación en TIC?
- Sí No
13. ¿Tiene alguna Red Social?
- Sí No
14. Marque todas las redes sociales que usa y el grado de uso siendo 1 muy poco y 5 mucho
- Facebook
 - Whatsapp
 - Youtube
 - Twitter
 - Instagram
 - Linkedin
 - Pinterest
 - Otra. Indique cuál _____
15. Marque las opciones que reflejen mejor el uso que da en su vida cotidiana a las redes sociales ordenándolas de mayor a menor uso

- l. Tengo alguna cuenta creada pero hace más de un mes que no la abro
- m. No les presto mucha atención. Las uso alguna vez a la semana
- n. Como entretenimiento en mis ratos libres
- o. Como herramienta de comunicación
- p. No comparto casi nada
- q. Veo lo que comparten amigos y familia
- r. Veo lo que comparten famosos, medios de comunicación, etc.
- s. Comparto cosas y veo las de los demás
- t. Como herramienta de búsqueda de información
- u. Las uso bastante, aunque puedo prescindir de ellas
- v. Para todo. Son imprescindibles para mí

16. ¿Cuánto usa las Redes Sociales sin tener en cuenta Whatsapp?

- f. Varias veces al día
- g. Una vez al día
- h. Varias veces a la semana
- i. Una vez a la semana
- j. No recuerdo la última vez que usé una red social

17. Escoja un máximo de dos opciones que expresen lo que usted siente:

- h. Las redes sociales no me gustan, me despiertan rechazo
- i. Las redes sociales no me interesan
- j. Las redes sociales están bien para adolescentes y jóvenes como un entretenimiento
- k. Tengo redes sociales pero no les hago mucho caso
- l. Suelo visitar redes sociales cuando no tengo nada que hacer
- m. Uso mucho las redes sociales como entretenimiento
- n. Las redes sociales son muy útiles a nivel personal y profesional

18. Conoce Instagram?

Sí No

19. ¿Utiliza Instagram?

Sí No

20. ¿Qué uso hace de Instagram? Seleccione un máximo de 2 respuestas. (opcional)

- j. Lo uso para ver cuentas que me interesan.
- k. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto algo de contenido
- l. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto bastante contenido
- m. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto contenido todos los días

- n. Comparto algo de contenido
 - o. Comparto bastante contenido
 - p. Comparto contenido todos los días
 - q. Invierto más tiempo en crear contenido que en consumirlo
 - r. Invierto más tiempo en consumir contenido que en crearlo
21. Señale cuánto tiempo dedica normalmente a Instagram. (opcional)
- g. Tengo una cuenta pero no sé cuándo fue la última vez que la abrí.
 - h. Varias veces al mes
 - i. Una vez a la semana
 - j. Varias veces a la semana
 - k. Una vez al día
 - l. Varias veces al día
22. ¿Comparte contenido en Instagram? (opcional)
- c. Sí
 - d. No. Nunca he compartido nada
23. ¿Qué tipo de cuentas suele buscar? Escoja todas las respuestas correctas. (opcional)
- h. Gente que conozco
 - i. Temas que me interesan
 - j. Gente que quiero conocer
 - k. Empresas
 - l. Personajes públicos
 - m. Ninguna
 - n. Otro: _____
24. Si ha contestado no a la pregunta 20, ¿Por qué no utiliza Instagram?
- e. En general no me gustan las redes sociales
 - f. No me gusta Instagram
 - g. No me lo he planteado
 - h. Aun no he creado una cuenta pero estoy pensando en hacerlo
25. Cree que la formación en el uso de Redes Sociales como Instagram sería útil en su desempeño profesional?
- Sí No
26. ¿Cree que hay diferencias en el uso de Instagram según la edad del usuario?
- Sí No
27. ¿Cree que las mujeres y los hombres siguen los mismos tipos de cuentas en Instagram?

Sí No

28. ¿Cree que hay diferencia entre el contenido que publican en Instagram hombres y mujeres?

Sí No

29. ¿Cree que es importante trabajar el uso de las redes sociales con el alumnado universitario?

Sí No

30. ¿Cree que es importante trabajar el uso de las Redes Sociales con el alumnado de secundaria?

Sí No

31.Cuál de estas frases refleja mejor su opinión:

- f. Instagram y el resto de Redes Sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela
- g. No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las Redes Sociales
- h. No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela
- i. Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla
- j. Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela

32. ¿En qué aspectos del uso de Instagram cree que sería beneficioso para usted recibir formación?

- e. En ninguno
- f. Para uso personal
- g. Como herramienta pedagógica para el trabajo en clase con alumnado enfocado en las competencias transversales.
- h. Como recurso para la comunicación en los centros entre el alumnado, el profesorado y las familias.
- i. Como herramienta pedagógica para el trabajo en clase con alumnado enfocado en las competencias específicas de cada asignatura.
- j. Como espacio para compartir recursos con otros docentes.
- k. Otro: _____

33. ¿Cree que Instagram puede usarse como herramienta pedagógica?

Sí No

34. Por favor, explique su respuesta.

35. ¿Hace algún uso de Instagram ligado a su vida profesional?

Sí No

36. ¿Cree que Instagram es relevante en la vida de las y los jóvenes?

Sí No

37. Este cuestionario forma parte de mi tesis doctoral y quiero conocer la opinión de todas las personas que quieran colaborar, así que si hay algo más que quieras añadir aprovecha este espacio. Muchas gracias por tu ayuda.

Anexo VI. Cuestionario para pedagogas y pedagogos.

El cuestionario para pedagogas y pedagogos se pasó en formato digital. Las preguntas que aquí se recogen son la lista de cuestiones que se trató pero con otro formato.

38. Género

Mujer

Hombre

Otro:

39. Edad

>20 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 < 60

40. Titulación. Escoja todas las respuestas correctas.

k. Diplomatura

l. Licenciatura

m. Grado

n. Máster

o. Doctorado

41. ¿Alguna vez ha trabajado en algo relacionado con educación?

Sí No

42. ¿Durante su formación universitaria ha cursado asignaturas sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?

Sí No

43. ¿Cree que esa formación será útil en su desempeño profesional?

a. Mucho

b. Bastante

c. Algo

- d. Poco
 - e. Nada
44. ¿Cree que debería formarse en TIC?
- k. No. No me parece útil
 - l. No es necesario
 - m. No me lo he planteado
 - n. Si debería
 - o. Es muy necesario
45. ¿Para usted es importante la formación en TIC?
- Sí No
46. ¿Tiene alguna Red Social?
- Sí No
47. Escoja un máximo de dos opciones que expresen lo que usted siente:
- o. Las redes sociales no me gustan, me despiertan rechazo
 - p. Las redes sociales no me interesan
 - q. Las redes sociales están bien para adolescentes y jóvenes como un entretenimiento
 - r. Tengo redes sociales pero no les hago mucho caso
 - s. Suelo visitar redes sociales cuando no tengo nada que hacer
 - t. Uso mucho las redes sociales como entretenimiento
 - u. Las redes sociales son muy útiles a nivel personal y profesional
48. ¿Utiliza Instagram?
- Sí No
49. ¿Qué uso hace de Instagram? Seleccione un máximo de 2 respuestas. (opcional)
- s. Lo uso para ver cuentas que me interesan.
 - t. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto algo de contenido
 - u. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto bastante contenido
 - v. Lo uso para ver cuentas que me interesan y comparto contenido todos los días
 - w. Comparto algo de contenido
 - x. Comparto bastante contenido
 - y. Comparto contenido todos los días
 - z. Invierto más tiempo en crear contenido que en consumirlo
 - aa. Invierto más tiempo en consumir contenido que en crearlo

50. Señale cuánto tiempo dedica normalmente a Instagram. (opcional)
- m. Tengo una cuenta pero no sé cuándo fue la última vez que la abrí.
 - n. Varias veces al mes
 - o. Una vez a la semana
 - p. Varias veces a la semana
 - q. Una vez al día
 - r. Varias veces al día
51. Si ha contestado no, ¿Por qué no utiliza Instagram?
- i. En general no me gustan las redes sociales
 - j. No me gusta Instagram
 - k. No me lo he planteado
 - l. Aun no he creado una cuenta pero estoy pensando en hacerlo
52. Cree que la formación en el uso de Redes Sociales como Instagram sería útil en su desempeño profesional?
- Sí No
53. ¿Cree que hay diferencias en el uso de Instagram según la edad del usuario?
- Sí No
54. ¿Cree que las mujeres y los hombres siguen los mismos tipos de cuentas en Instagram?
- Sí No
55. ¿Cree que hay diferencia entre el contenido que publican en Instagram hombres y mujeres?
- Sí No
56. ¿Cree que es importante trabajar el uso de las Redes Sociales con el alumnado de secundaria?
- Sí No
57. Cuál de estas frases refleja mejor su opinión:
- k. Instagram y el resto de Redes Sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela
 - l. No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las Redes Sociales
 - m. No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela
 - n. Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla
 - o. Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela

58. ¿Cree que Instagram puede usarse como herramienta pedagógica?

Sí No

59. Por favor, explique su respuesta.

60. ¿Hace algún uso de Instagram ligado a su vida profesional?

Sí No

61. ¿Cree que Instagram es relevante en la vida de las y los jóvenes?

Sí No

62. Este cuestionario forma parte de mi tesis doctoral y quiero conocer la opinión de todas las personas que quieran colaborar, así que si hay algo más que quieras añadir aprovecha este espacio. Muchas gracias por tu ayuda.

Anexo VII. Guion para entrevista grupal con las familias.

Datos generales:

- Número de hijas/os
- Edad y curso
- Tipo de centro (público, privado, concertado)

Preguntas para guiar el debate:

1. ¿Qué te parecen las redes sociales?
2. ¿Conoces Instagram?, ¿la utilizas?, ¿Qué te parece?
3. ¿Con qué palabras y por qué asocias las redes sociales?
4. ¿Sabes si en clase tu hija o hijo ha tratado temas relacionados con redes sociales?
5. ¿Crees que las redes sociales en general e Instagram particularmente pueden tener beneficios para la escuela?
6. En tu opinión, ¿Debería aprenderse a usar las redes sociales como Instagram en clase o te parece que no son temas a tener en cuenta en la escuela?
7. ¿La enseñanza podría mejorar en algo si se incluyen las redes sociales?
8. ¿Crees que los y las adolescentes hacen buen uso de las redes sociales?
9. ¿Y los adultos y adultas?
10. En tu opinión, ¿qué tal es la relación familia-escuela-alumnado?, ¿Qué vías de comunicación usan?
11. ¿Crees que se podría fomentar la relación familia-escuela-alumnado con el uso de redes sociales como vía de comunicación compartida?

Anexo VIII. Guion para las entrevistas grupales con el alumnado.

Datos generales:

- Curso
- Clase
- Número de alumnado (alumnas, alumnos, otros)

Preguntas para guiar el debate:

1. ¿Tienes cuenta de Instagram?
2. Si tienes, ¿tienes más de una cuenta?, ¿por qué?
3. Quienes no tienen, ¿por qué?
4. ¿Para qué usas Instagram?
5. ¿Podrías desinstalarte Instagram un día?, ¿y una semana?
6. ¿Cuándo usas Instagram?
7. ¿Crees que hay diferencias de uso por edad?, ¿cuáles?
8. ¿Y diferencias de uso por género?, ¿cuáles?
9. ¿Crees que Instagram es una red social útil?
10. ¿Tus profesores/as usan Instagram?, ¿saben usarlo?
11. ¿Instagram puede ser útil en la escuela?
12. Ideas para usar Instagram en la escuela.
13. ¿Te gustaría que se use?
14. ¿Hay alguna red social que uses más que Instagram?